

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**PERCEÇÃO DE COMPETÊNCIAS, INTERESSES
VOCACIONAIS E GÉNERO**
**UM ESTUDO COM ESTUDANTES DO ENSINO
SECUNDÁRIO**

Joana Velez Farinha Campos

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA

Área de especialização em Psicologia da Educação e da Orientação

2019

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**PERCEÇÃO DE COMPETÊNCIAS, INTERESSES
VOCACIONAIS E GÉNERO**
**UM ESTUDO COM ESTUDANTES DO ENSINO
SECUNDÁRIO**

Joana Velez Farinha Campos

Dissertação orientada pela Professora Doutora Maria Odília Teixeira

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA

Área de especialização em Psicologia da Educação e da Orientação

2019

Agradecimentos

À minha orientadora a Professora Maria Odília Teixeira, que sem ela esta tese não seria possível, por todo o empenho e conhecimentos transmitidos.

Quero agradecer ao Miguel por tudo, por todo o amor, compreensão, orgulho, motivação, por acreditar em mim e no nosso projeto de vida.

À minha família, cada um ao seu modo mas em especial ao meu pai por me ter ajudado para que esta tese fosse possível.

Aos meus pais que ao seu modo me motivaram a seguir este caminho e a lutar por mim e que sempre acreditaram nas minhas competências e me incentivaram a tirar um curso superior numa área do meu agrado.

Ao meu irmão por me ter dado curiosidade em relação à Psicologia e a procurar nela algumas respostas.

Aos meus avós Olinda, Acácio e tio Rui, que já não estão entre nós mas sei que lá no céu estão orgulhosos e felizes por mim.

Aos meus bons amigos Sara M., Sara C., André, por todo o interesse e apoio.

Aos meus colegas que ao longo do curso me apoiaram.

À Inês N., pelo interesse e dicas que me ajudaram bastante nesta fase. À ainda pequena Inês F. pela alegria de viver, pela expressão de afeto e pela admiração por mim.

À Dra. Ana por toda a dedicação e apoio.

À Dra. Isabel Frias, por toda a aprendizagem que me proporcionou em estágio.

A todos os Professores desta casa que ao longo dos anos me transmitiram os seus conhecimentos e a vontade de ajudar o próximo, começando por mim mesma.

Aos psicólogos do SPO das escolas deste estudo e aos alunos desta investigação.

A todos os que me ajudaram de algum modo a chegar até aqui. A todos vós e a mim, que mesmo nos piores momentos tive esperança e continuei a lutar para realizar um sonho.

Espero começar agora um caminho de dedicação, esperança e paixão, por uma escola e educação melhores, que contribua para sermos todos, intervenientes mais felizes.

Resumo

Com fundamentação nos pressupostos sociocognitivos, a investigação analisa o grau preditivo das competências nos interesses vocacionais. Foram ainda analisados os efeitos do género e do curso nos resultados das competências autoavaliadas e interesses. A amostra é constituída por alunos (N=141) do Ensino Secundário, que responderam ao Inventário de Interesses JVIS e à subescala de autoavaliação das competências do Inventário de Autoexploração SDS. Os participantes frequentavam o agrupamento Científico e Tecnológico (64,6%) e o curso Profissional de Artes do Espetáculo/Interpretação (35,5%), de uma escola do grande Porto e outra da região de Lisboa, com idades entre os 15 e 19 anos, sendo 52,5% do sexo feminino. Nos resultados, os dados da regressão múltipla linear evidenciam a influência das competências nos interesses nas mesmas áreas de atividade, e o efeito do género e dos cursos na perceção de competência e nos interesses. Também se salientam indicadores positivos das propriedades psicométricas do Inventário JVIS na atual organização do ensino secundário. São discutidas as implicações dos resultados para a prática na intervenção educacional e de carreira.

Palavras-chave: Interesses, competências, género.

Abstract

Based on sociocognitive assumptions, the research analyzes the predictive degree of the competencies in the vocational interests. The effects of the gender and the course of the studies were also analyzed. The sample is made up of secondary school students ($N = 141$), who responded to the JVIS Vocational Interests Inventory and to the self-assessment subscale of the Self-Exploration Inventory competencies. The participants attended the Scientific and Technological (64.6%) and the Professional Arts of the Spectacle / Interpretation (35.5%) courses, from a school in the region of the Porto and another in the Lisbon region; the ages are between 15 and 19 years old, 52.5% are females. In the results, data of the linear multiple regression show the influence of competences on interests in the same areas of activity, and the effect of gender and courses in the perception of competence and interests. Also, data are highlighted the positive indicators of the psychometric properties of JVIS in the current organization of secondary education. The implications of the results for practice in educational and career intervention are discussed.

Keywords: Interests, competencies, gender.

Índice

Introdução.....	1
Capítulo I – Interesses Vocacionais: Abordagem Sociocognitiva.....	3
1. Conceito de Interesses Vocacionais.....	3
2. Modelo de Formação dos Interesses.....	4
2.1. Crenças de Autoeficácia.....	5
2.2. Fontes de Autoeficácia.....	8
2.2.1. Género.....	10
2.2.2. Família.....	14
2.2.3. Escola.....	16
3. Teoria de Holland.....	17
4. Tipo de Interesses: Expressos, Manifestos e Inventariados	19
5. Síntese: Objetivos e hipóteses.....	20
Capítulo II – Metodologia.....	22
1. Amostra.....	22
2. Instrumentos.....	22
2.1. Inventário de Interesses Vocacionais JVIS.....	22
2.2. Escala de Autoavaliação de competências (SDS)	26
2.3. Questionário de dados pessoais e aspirações.....	26
3. Procedimentos.....	26
Capítulo III –Análise de Resultados.....	27
1. Interesses Expressos.....	27
1.1. Interesses Expressos e Género.....	27

2. Resultados dos interesses JVIS e das competências RIASEC.....	28
2.1. Precisão da Escala JVIS.....	28
2.2. Distribuição dos resultados.....	28
2.3. Correlação entre os resultados JVIS e Autoavaliação das competências.....	29
2.4. Diferenças entre grupos.....	30
2.4.1. Género.....	30
2.4.2. Género no Agrupamento Científico-Tecnológico.....	31
2.4.3. Curso.....	31
3. Regressão múltipla linear.....	33
Discussão de Resultados.....	39
Limitações.....	42
Conclusões.....	42
Referências.....	43
Anexos.....	50
ANEXO I – Distribuição dos resultados	
ANEXO II – Correlações dos resultados JVIS e autoavaliação das competências (SDS)	
ANEXO III – Diferenças das médias pelo género no curso Científico e Tecnológico. Estatísticas de grupo	

Índice de Tabelas

Tabela 1. Interesses Expressos nos projetos.....	27
Tabela 2. Tabela de contingências de relação entre projetos e género.....	27
Tabela 3. Precisão Escalas JVIS.....	28
Tabela 4. Diferenças entre sexos.....	30
Tabela 5. Diferenças entre cursos.....	32

Introdução

A literatura (e.g., Super 1964) reporta os interesses às escolhas de carreira e aos processos de aprendizagem que determinam as percepções de competência (e.g., Lent, Brow & Hackett, 1994), sendo uma das dimensões com maior pertinência no âmbito das intervenções educacionais e de carreira. Neste sentido, este trabalho contribui para aprofundar o estudo dos interesses na adolescência, considerando as crenças de autoeficácia, bem como fatores como género e área de estudos frequentada. Esta investigação proporciona ainda indicadores para o estudo de validade do questionário JVIS, na atual organização curricular.

Na recolha dos dados foram usados o Inventário de Interesses Vocacionais JVIS e a subescala de Autoavaliação de Habilidades do Inventário de Interesses de Exploração Autodirigida SDS. Estes instrumentos são pertinentes no âmbito de avaliação em orientação escolar e profissional. O JVIS é um instrumento que avalia dimensões de interesses associadas às escolhas de carreira nomeadamente no Ensino Secundário e Ensino Superior, enquanto a subescala de Autoavaliação de Habilidades faz parte do Inventário SDS e foca a avaliação de habilidades de acordo com o modelo de Holland (1997). Nesta investigação, designa-se a autoavaliação de habilidades por percepção de competência, por traduzir melhor o objetivo do trabalho. Utilizou-se ainda um Questionário que contém dados pessoais, escolares e interesses expressos pelos projetos profissionais.

São objetivos do estudo, analisar o modo como as crenças de competência explicam os interesses JVIS, e examinar o efeito do género e área de estudos nos resultados dos interesses JVIS e nas competências autoavaliadas. É ainda estimada a precisão dos resultados JVIS, nesta amostra.

Este trabalho está organizado em quatro capítulos. O primeiro capítulo procura enquadrar os conceitos teóricos na literatura sobre os interesses vocacionais, as crenças de

autoeficácia e as suas fontes, o modelo de formação dos interesses, a influência do género e os fatores escolares. No segundo capítulo, é apresentado o método utilizado, incluindo a descrição da amostra, os instrumentos utilizados (Inventário de Interesses Vocacionais (JVIS), subescala de Autoavaliação de Habilidades, Questionário de dados pessoais e aspirações) e os procedimentos. No terceiro capítulo, encontra-se a análise e a discussão de resultados, seguindo-se as conclusões e considerações finais.

Capítulo I – Interesses Vocacionais: abordagem Sociocognitiva

Neste trabalho, a abordagem dos interesses fundamenta-se na teoria sociocognitiva da carreira (SCCT) (Lent, Brown & Hackett, 1994), que, por sua vez, se baseou na teoria de Bandura (1977). Nesta perspectiva, é analisado o conceito de interesses, o modelo de Formação dos Interesses, os conceitos de crenças de autoeficácia e fontes de autoeficácia. É feita ainda uma revisão de literatura focalizada nos fatores gênero, família e escola no domínio dos interesses, o modelo de Holland (1997) que é representativo no domínio dos interesses e que fundamenta a avaliação feita das competências, e ainda as diferentes formas de avaliar interesses: expressos, manifestos, testados e inventariados.

1. Conceito de Interesses Vocacionais

Como definição, os interesses guiam e direcionam as pessoas em direção a certas atividades no seu ambiente e se afastarem de outras (Low & Rounds, 2007); são padrões de gostos, rejeições e indiferenças em relação a atividades e ocupações relevantes para a carreira (Hansen, 1984; Lent et al., 1994). Dizem por isso respeito às atividades que as pessoas preferem e escolhem para atingir e satisfazer os seus valores e/ou objetivos (Teixeira, 1995). Assim, os interesses agilizam as interações pessoa-ambiente, ao unir sujeito, objeto e comportamento, numa relação vital que satisfaz necessidades, preenche valores, estimula o desenvolvimento, aprimora a adaptação e, consolida a identidade (Savickas & Spokane, 1999).

Savickas e Spokane (1999) admitem que o conceito de interesse pode ser descrito como (a) prontidão para responder a estímulos ambientais específicos (e.g., objetos, atividades, pessoas, experiências) ou pensamentos sobre esses estímulos. Quando ativada, essa atitude ou perspectiva estimula (b) a percepção de um estímulo, levando a (c) atenção seletiva que estreita o campo perceptivo para iluminar mais claramente o estímulo que excita a atenção. Essa atenção é acompanhada por (d) um estado afetivo de sentimento agradável e (e) uma avaliação do gosto que pode estimular (f) um impulso para fazer algo em relação ao estímulo (como aprender mais

sobre ele) na (g) antecipação de gratificação ou satisfação futura. Essa antecipação passa para a (h) vontade que direciona o esforço para o estímulo e mantém (i) um curso de ação que preenche desejos pessoais, necessidades ou valores (Savickas & Spokane, 1999).

2. Modelo de Formação dos Interesses

Com inspiração no paradigma sociocognitivo de Bandura (1977, 1986), Lent, Brown e Hackett (1994) propuseram a teoria sociocognitiva da carreira em três modelos que explicam respectivamente a formação dos interesses, as escolhas e o desempenho. Nesta perspectiva, o funcionamento psicológico e o comportamento são enquadrados na relação entre indivíduos, contexto e comportamento, segundo o princípio da reciprocidade triádica (Bandura, 1986). Neste princípio, reconhece-se a existência de uma tríade entre pessoa, contexto e situação, concebendo o sujeito como reflexivo, intencional e avaliador de si próprio, com uma percepção do mundo pessoal e do mundo social enraizada em crenças, que são desenvolvidas a partir das experiências, emoções, aprendizagem por modelagem e persuasão verbal (Bandura, 1977).

Os três modelos propostos (interesses, escolhas e desempenho) por Lent, Brown e Hackett (1994) incluem variáveis comuns, nomeadamente consideram autoeficácia, fontes de autoeficácia, expectativas de resultados e objetivos, e ainda fatores de natureza pessoal (e.g., idade, género, saúde) e fatores de natureza contextual (e.g., família, escola).

A formação dos interesses é explicada através da influência das crenças de autoeficácia. Os interesses tendem a formar-se pelas áreas em que é percebida competência e capacidade. Num estudo realizado por Laranjeira e Teixeira (2018) com crianças, há evidências do efeito direto das percepções das competências nos interesses, nomeadamente a percepção de competências Realistas e Convencionais determinam diretamente interesses Realistas e Convencionais, e o mesmo acontece nas áreas investigativa, social, artística e convencional.

O princípio do *limiar de eficácia* foi introduzido pela primeira vez por Bandura (1986), sugerindo que pelo menos um nível moderado de autoeficácia é necessário para produzir e

manter o interesse numa atividade. A força das crenças de eficácia depende da proximidade temporal e física da atividade relevante, sendo necessário considerar a altura e a inclinação do gradiente de eficácia e a força do limiar para agir sobre a autoeficácia pessoal (Bandura, 1989). As pesquisas sugerem que tanto a autoeficácia quanto os interesses são determinantes dos objetivo de carreira (Falk, Rottinghaus, Casanova, Borgen, & Betz, 2017).

O desenvolvimento dos interesses ocorre ao longo da vida e existem múltiplas influências, sendo relevantes os ambientes interpessoais especialmente na infância e na adolescência (Lent, Brown & Hackett, 1994). Este processo é contínuo ao longo da vida, mas com maior impacto na adolescência ou início da idade adulta, quando os interesses tendem a estabilizar em domínios amplos das atividades de trabalho (Hansen, 1984). Uma vez ocorrida a cristalização dos interesses, as mudanças são determinadas por experiências marcantes, que podem provocar uma reavaliação das crenças de autoeficácia e dos interesses. É raro na vida adulta ocorrer uma mudança de interesse básico, contudo, é teoricamente possível, particularmente quando mudam as circunstâncias de vida ou de trabalho (p. ex. acidente, desemprego, inovações tecnológicas, nascimento de uma criança), que incentivam o desenvolvimento de diferentes competências e interesses (Lent et al., 1994).

2.1. Crenças de autoeficácia

As crenças de capacidade constituem o mecanismo mais central e profundo do agenciamento pessoal (Bandura, 1989). A autoeficácia refere-se às crenças sobre a capacidade de organizar e executar ações para realizar uma determinada tarefa com sucesso (Bandura, 1977). A autoeficácia está relacionada com a percepção pessoal de capacidade para atingir objetivos, perseverança para resistir durante mais tempo perante a adversidade ou a dúvida, a diminuição de esforço e a desistência (Cervone & Scott, 1995; Peake & Cervone, 1989). A autoeficácia assume-se como força mobilizadora para persistência alcançar resultados com sucesso (Bandura, 1997). Em particular, postula-se que as percepções de autoeficácia ajudam a

determinar a gestão de esforço, a persistência, os padrões de pensamento e as reações emocionais quando confrontados com obstáculos. A literatura tem permitido observar o papel decisivo da autoeficácia nos domínios académicos, vocacionais e social-emocional (e.g. Bandura et. al., 2001; Lent & Brown, 2013; Lopes & Teixeira, 2012).

A perspetiva sociocognitiva destaca o papel da autoeficácia e das aprendizagens no desenvolvimento vocacional, como dimensões chave das estratégias de adaptação às mudanças impostas pelo mundo atual de trabalho (Chartrand, 1996; Teixeira, 2008, 2009). As crenças atuam diretamente nos processos de adaptação e mudança e têm impacto noutros determinantes (Bandura, Barbaranelli, Caprara, & Pastorelli, 2001; Teixeira & Costa, 2017, 2018). Há evidências do significado das crenças de capacidade nos vários papéis de vida dos adultos (Teixeira & Gago, 2009; Teixeira & Moreira, 2008) e dos adolescentes (Cardoso & Vale, 2009). Estes estudos demonstram a importância das crenças no domínio cognitivo e motivacional, particularmente associadas à família, ao estudo e ao trabalho. Há ainda estudos que evidenciam a relação entre as crenças de capacidade, o desempenho escolar, as escolhas e os interesses e que confirmam simultaneamente o desempenho académico como uma fonte de autoeficácia no desenvolvimento dos interesses científicos (Teixeira, 2009). A constante relação entre as crenças, os interesses científicos, a autoeficácia académica e o desempenho, pode explicar a persistência e o esforço que são necessários e característicos de quem tem a expectativa de prosseguir estudos longos, especialmente de tipo científico (e.g. ciências farmacêuticas, medicina, investigação) (Teixeira, 2009).

Ainda no domínio das crenças de carreira, Yuen et al. (2005) mostraram que os estudantes com planos de estudar na Universidade têm mais confiança no seu desenvolvimento de carreira do que aqueles que não têm esses projetos. Estes resultados foram também comprovados em amostras portuguesas (Lopes & Teixeira, 2012).

O conceito de autoeficácia foi introduzido na literatura de carreira por Hackett e Betz (1981) para explicar as carreiras das mulheres, nomeadamente, no campo científico e técnico, em domínios não tradicionais associadas ao género (Betz, 1981). A autoeficácia é preditiva de índices de desempenho e de escolhas académicas (Hackett & Lent, 1992; Multon, Brown, & Lent, 1991; Sadri & Robertson, 1993). A autoeficácia percebida é considerada um dos fatores fundamentais no desenvolvimento da carreira, nomeadamente na escolha, projetos e aspirações (Lopes & Teixeira, 2012).

Nos trabalhos iniciais de Betz e Hackett (1981) sobre as crenças de autoeficácia de estudantes universitários relativamente às capacidades educativas e profissionais, os resultados indicaram a relação entre crenças e a extensão e a natureza das opções de carreira consideradas. As pesquisas sobre este tema incluem o estudo sobre a autoeficácia para a matemática (Betz & Hackett, 1983), a autoeficácia para alcançar os objetivos académicos e profissionais nas áreas científicas ou técnicas (Lent, Brown, & Larkin, 1984), a autoeficácia para a tomada de decisão de carreira (Taylor & Pompa, 1990) e a autoeficácia para a especificidade das tarefas profissionais (Osipow, Temple, & Rooney, 1993), entre outros.

Citando Bandura (1977), quanto maior a eficácia percebida para atender aos papéis ocupacionais e às exigências educacionais, mais vasta será a diversidade de opções vocacionais consideradas, maior o interesse por essas opções, maior a preparação a nível educacional para alcançar diferentes carreiras e maior o investimento na persecução de objetivos relacionados com a carreira. Por exemplo, em estudos com a população portuguesa, verificou-se que alunos que têm maior perceção de autoeficácia confiam mais nas suas capacidades para o sucesso académico, nos seus recursos e nos planos para o futuro (Lopes e Teixeira, 2012), obtêm maior rendimento académico (Carmo, 2003; Neves & Faria, 2007; Teixeira, 2005), possuem aspirações mais elevadas (Lopes & Teixeira, 2012; Veiga, Moura, Sá & Rodrigues, 2006) e maiores níveis de bem-estar (Teixeira & Costa, 2017). As investigações demonstram que a

autoeficácia académica é um bom preditor de sucesso, das aspirações e escolhas de carreira (Lopes & Teixeira, 2012) e dos interesses científicos (Carmo, 2003), sendo a autoeficácia também determinada pelos desempenhos, aspirações e expetativas familiares e sociais (Teixeira & Costa, 2018; Teixeira & Ferreira, no prelo).

2.2. Fontes de autoeficácia

Para a Teoria Sociocognitiva da Carreira (SCCT) (Lent et al., 1994; Lent & Brown, 2013), as crenças de autoeficácia são estruturadas nas aprendizagens do quotidiano e dão origem aos interesses (Lent et al., 1994; Teixeira & Laranjeira, 2018). Destacam-se quatro principais fontes de autoeficácia: experiências de mestria, aprendizagem vicariante, persuasão verbal e estados fisiológicos e emocionais (Bandura, 1977). Na formação das crenças de autoeficácia, estas fontes atuam na relação triádica entre pessoa, comportamento e situação.

Na análise das crenças de eficácia destaca-se a aprendizagem em meio social, sobretudo na família, nos pares e na escola, que servem de modelos e transmitem expetativas e feedback nas diferentes situações de aprendizagem, tanto de natureza social como académica (Ahn, Usher, Butz, & Bong, 2016; Laranjeira & Teixeira, 2016; Teixeira & Ferreira, no prelo). Ao longo do desenvolvimento estas fontes de autoeficácia influenciam-se mutuamente e têm uma ação conjunta, em função da idade e dos fatores académicos, culturais e sociais (Usher & Pajares, 2009), sendo essa informação selecionada e incluída nas apreciações pessoais de capacidade (Ahn et al., 2016; Chen & Usher, 2013; Flores et al., 2017; Fouad & Santana, 2017). As atividades escolares oferecem sentimentos e cognições sobre experiências de fracasso e sucesso, assim como oportunidades de feedback e modelagem (Lent, 2004; Teixeira & Laranjeira, 2016).

A fonte mais significativa de eficácia são as experiências de mestria, que podem ter atribuições de sucesso ou fracasso. Os sucessos consolidam crenças de eficácia pessoal, enquanto os insucessos prolongam e perpetuam uma perceção de autoeficácia menos favorável,

em particular quando a noção de eficácia pessoal ainda não se encontra firmemente estabelecida (Lent & et al., 1994; Schunk, 1988). Apesar de tudo, os resultados de um desempenho por si só, não alteram a eficácia percebida. Se o desempenho numa determinada tarefa, apesar de fraco, for indicador de que o indivíduo tem em si o que é necessário para obter sucesso, então irá criar a ideia de que é possível ir mais além e, assim, construir uma oportunidade para o desenvolvimento das capacidades pessoais e consequentemente, a obtenção de sucessos futuros (Bandura et al. 1980). Os sucessos que são atribuídos à capacidade ou ao esforço, mais em particular à capacidade, são promotores do aumento de autoeficácia (Gysbers et al., 2009). Um exemplo disso, Laranjeira (2015) mostra que o feedback dos professores que incide na capacidade e no esforço dos alunos, em áreas como a matemática e a língua materna, tem influência direta nas percepções de competência e uma influência indireta no desenvolvimento dos interesses das crianças.

A fonte de eficácia que diz respeito às experiências vicariantes incide nas aprendizagens através da observação de modelos significativos, com carga afetiva. A observação do desempenho destes modelos permite a elaboração de um termo de comparação relativamente ao desempenho pessoal, funcionando como um indicador da eficácia (Bandura, 1997).

A persuasão social é outra fonte de eficácia e refere-se às crenças dos outros nas nossas capacidades e na manifestação dessas crenças, podendo assim enfraquecer ou fortalecer a nossa percepção de autoeficácia (Bandura, 1995, 1997). Como influências diretas, as respostas dos professores aos trabalhos dos alunos entram no âmbito da persuasão verbal, que constitui como já foi referido, uma das principais fontes de autoeficácia (Bandura, 1997). As pesquisas confirmam o efeito da persuasão verbal no autoconceito e nos sentimentos de autoeficácia dos alunos (Ahn, Usher, Butz & Song, 2016).

Laranjeira e Teixeira (2016) identificaram a existência de uma relação entre tipos de feedback do professor e a percepção das competências das crianças em áreas como artes, ciências

e tecnologias. A persuasão do professor sob a forma de feedback nas crianças determina a percepção de competência, a motivação e os interesses dos alunos por áreas curriculares, especialmente a matemática (Laranjeira & Teixeira, 2016). Por um lado, as crianças que percebem um feedback negativo geral dos professores tendem a sentir menos competência e menos envolvimento nas áreas Sociais, Artísticas e Convencionais, por outro lado, a percepção de respostas negativas na leitura apresenta um efeito positivo direto nas competências percebidas Realistas e indireto nos interesses Realistas. Os dados do estudo levado a cabo por Laranjeira e Teixeira (2016) confirmam que a percepção de feedback dirigido ao esforço e à capacidade a matemática é preditor direto das percepções de competência Realistas e Convencionais, como também, tem influência indireta nos interesses Realistas e Convencionais. Noutro estudo, verificou-se uma associação positiva da percepção de feedback relativos ao esforço e à capacidade a matemática e a preferência pela disciplina de matemática (Laranjeira & Teixeira, 2016). Os dados confirmam ainda que a percepção do feedback dirigido à capacidade e ao esforço na leitura é preditor direto de competências percebidas Artísticas e Sociais e a percepção deste feedback tem influência indireta nos interesses Artísticos e Sociais. Estes dados sugerem, que o feedback percebido na leitura contribui para desenvolver concepções pessoais de competência e interesses nas áreas da comunicação oral e escrita.

2.2.1. Género

A teoria sociocognitiva considera o género como um dos principais fatores responsáveis pelas diferenças individuais nos interesses (Lent et al., 1994). O género é uma construção social que corresponde à interiorização das barreiras impostas externamente, com máxima relevância na infância onde as crianças adequam o seu comportamento ao que é considerado apropriado a cada género (Bandura, 1986; Bussey & Bandura, 1999; Gottfredson, 1981). O processo de socialização mediado pelo papel do género é influenciado pelas expectativas que os professores e os pais adotam em relação às diferentes atividades e carreiras para ambos os sexos. Deste

modo, as raparigas e os rapazes expressam interesses e competências em atividades que são consideradas adequadas ao seu grupo de referência (Teixeira & Laranjeira, 2018). A teoria de Gottfredson (1981) explica a formação dos interesses através da influência dos estereótipos de género, que atuam na infância e circunscrevem e limitam oportunidades.

O género, como construção social, é influenciado pelos agentes socioculturais e emocionais que ajudam a moldar o processo de desenvolvimento de carreira, modificando as oportunidades de aprendizagem às quais crianças e adolescentes são expostos, bem como a natureza dos resultados que recebem ao realizar atividades diferentes (Lent et al, 1994).

Hackett e Betz (1981) evidenciaram o processo de socialização do papel de género como fator chave no acesso de raparigas e rapazes a fontes de informação necessárias para o desenvolvimento de perceções de eficácia fortes, em particular, em atividades culturalmente estereotipadas (Lent et al, 1994). As crenças de autoeficácia assumem assim um papel crucial na carreira (Pajares, 2002), particularmente na criação de projetos não tradicionais de género na carreira das mulheres (Betz, 1994). Apesar das comprovadas consequências negativas que os estereótipos provocam no desenvolvimento da carreira das mulheres nas áreas da matemática, tecnologia e ciência, o estudo deste domínio tem sido descurado (Deemer, Lin, Graham, & Soto, 2016).

Nas competências percebidas e nos interesses, ao longo do tempo o efeito do género é comprovado por vários estudos internacionais em crianças (e.g. David et al., 2015; Laranjeira & Teixeira, 2016), adolescentes (e.g. Baptista & Teixeira, 2012; Teixeira et al., 2010) e jovens adultos (e.g. Teixeira, 2010). A literatura corrobora o género como determinante na formação do autoconceito infantil (Bussey & Bandura, 1999; Gottfredson, 1981; 1996; Teixeira & Laranjeira, 2018), embora se destaquem outros indicadores de natureza familiar, académica e social (Rubie-Davies, 2006; Teixeira & Ferreira, no prelo).

Hackett e Betz (1989) e Betz (1994) têm desenvolvido trabalhos centrados particularmente na análise das carreiras das mulheres, salientando a importância das dimensões de eficácia percebida nas escolhas das raparigas, que frequentemente se situam em áreas restritas ditas femininas e de baixo nível de prestígio. A pesquisa com amostras portuguesas, tem igualmente encontrado uma relação forte entre a confiança dos filhos para atingir o sucesso académico, a assertividade e a obtenção de recursos comunitários e a escolaridade das mães, sendo esta relação mais expressiva para as raparigas (Teixeira, 2008a). Estes dados tendem a confirmar a importância da aprendizagem social, especificamente dos processos de modelagem na construção dos projetos e no desenvolvimento dos interesses (Teixeira, 2008a).

Por outro lado, a literatura (e.g., Bussey & Bandura, 1999), aponta para a importância das condições sociais, que expõem a criança e o adolescente a modelos bem-sucedidos e consequentemente podem facilitar a aquisição de crenças de autoeficácia não diretamente associadas ao género. Em suma, os efeitos de género nos interesses, escolhas e desempenhos de carreira serão parcialmente mediados pelas experiências e aprendizagens que dão origem à autoeficácia e às expectativas de resultado. Além disso, os fatores culturais de género também estão tipicamente ligados às oportunidades dentro da qual as metas académicas/profissionais são estruturadas e implementadas. Este elo é considerado importante quando consideramos o efeito dos fatores contextuais no modelo de carreira cognitiva social (Lent et al., 1994).

Rottinghaus, Betz e Borgen (2003) investigaram o princípio do limiar de autoeficácia de Bandura (1986), examinando os padrões de alto interesse - baixa autoeficácia e baixo interesse – alta autoeficácia, como uma função do tradicionalismo de género numa amostra de estudantes do Secundário. Estes investigadores observaram que os estudantes relataram padrões mais frequentes de maior interesse - menor autoeficácia em áreas não tradicionais de género, como o ensino para os homens e a engenharia para as mulheres. Por exemplo, 27% das mulheres relataram mais interesse do que autoeficácia em atividades mecânicas, enquanto 32% dos

homens relataram maior autoeficácia do que o interesse nessa área. Essa falta de autoeficácia, apesar do alto interesse, pode explicar em parte a tendência de as mulheres não se envolverem em cursos científicos e tecnológicos (STEM). No entanto, as mulheres que declararam cursos STEM, afirmaram ter uma autoeficácia e interesse significativamente mais baixos em comparação com seus colegas do sexo masculino (Fouad, 1995; Inda, Rodriguez & Pena, 2013; Moakler & Kim, 2014). Estes dados parecem contradizer a teoria dos limites de Bandura (1986), pois a maioria das mulheres em STEM nesse estudo, caiu no quadrante de baixo interesse e baixa autoeficácia (Falk, Rottinghaus, Casanova, Borgen, & Betz, 2017). O princípio do limiar de autoeficácia de Bandura (1986) postula que, pelo menos, uma autoeficácia moderada é necessária para gerar interesse numa atividade, mas aumentos adicionais na autoeficácia acima do nível do limiar não produzem ganhos adicionais nos interesses. Betz e Hackett (1981) mostraram que ambas as variáveis são importantes para considerar e escolher opções de carreira, e Lenox e Subich (1994) investigaram esse efeito de limiar e descobriram que a relação entre autoeficácia e interesse é curvilínea, em oposição a linear para os domínios Realista e Investigativo. Ou seja, à medida que a autoeficácia aumenta de baixa para moderada numa determinada atividade, dá-se uma pequena mudança nos interesses. No entanto, à medida que a autoeficácia aumenta para níveis altos, os interesses aumentam além desse limite. Além disso, observaram que o gênero contribuiu para a curvilinearidade das relações de autoeficácia e interesse. A literatura, acima mencionada, indica que esse limiar pode ser moderado pelo gênero, onde a autoeficácia e o limiar de interesses das mulheres para se declarar numa STEM é menor em comparação com os homens. Este limiar mais baixo indica que uma mulher pode ter baixa autoeficácia e interesse em STEM, mas ainda assim, pode percebê-la como uma opção acadêmica e profissional viável (Falk, Rottinghaus, Casanova, Borgen, & Betz, 2017).

Num estudo, levado a cabo por Teixeira (1994), os resultados obtidos com o Inventário de Interesses Kuder, diferenciam significativamente os rapazes e as raparigas nas suas

preferências por atividades de cálculo, burocráticas, ar livre, tomando uma maior expressão as diferenças nas atividades de serviço social e mecânicas.

Na pesquisa de Laranjeira e Teixeira (2016) há evidências de que os rapazes preferem mais a matemática do que as raparigas e as raparigas mais a língua portuguesa do que os rapazes, enquanto as preferências por estudo do meio são equivalentes para os dois grupos. Para as escalas de interesses, os resultados médios são significativamente superiores para os rapazes nas subescalas do tipo Empreendedor e Realista, para as raparigas são superiores nas subescalas do tipo Social e Artístico. A superioridade dos rapazes nas competências e interesses em disciplinas e cursos com base comum na matemática, é apoiada pelos indicadores de que o autoconceito dos rapazes é mais elevado a matemática (Unlu & Ertekin, 2013), assim como, pelas evidências do maior reforço social dado aos rapazes a matemática (Gunderson et al., 2012) e, das expectativas mais elevadas dos professores sobre as capacidades matemáticas dos rapazes (Lazarides & Watt, 2015). A hipotética suposição da aprendizagem na relação entre autoconceito a matemática e género é corroborada pelas evidências que indicam que os rapazes percecionam mais feedback positivo do professor a matemática do que as raparigas (Laranjeira & Teixeira, 2016). As raparigas, quando percecionam feedback positivo a matemática, tendem a revelar mais interesses ligados ao cálculo, sendo ainda o professor um fator moderador entre género e interesses artísticos para os rapazes, que percebem feedback positivo a língua portuguesa (Laranjeira & Teixeira, 2016).

2.2.2. Família

Lent, et al. (1994) dividiram a influência da família em dois subgrupos, com base na sua proximidade relativa aos pontos de escolha de carreira: (a) influências de fundo, mais distantes que precedem e ajudam a moldar os interesses e as cognições (e.g. oportunidades diferenciais de tarefa e função), exposição de modelos; apoio emocional e financeiro para se comprometer em atividades específicas; processos de socialização de papéis culturais e de género); e (b)

influências proximais, que entram em jogo nos momentos críticos de escolha (e.g., rede pessoal de contactos de carreira; barreiras estruturais, como práticas de contratação discriminatória). Estes dois conjuntos de influências contêm elementos sobrepostos. É um facto que certas características contextuais estão sempre presentes (e.g., a família e outros apoios sociais) e podem desempenhar papéis-chave em toda a progressão académica e profissional, embora a natureza da sua influência possa variar ao longo do tempo e nos vários períodos de desenvolvimento da pessoa. Estes autores acreditam que os fatores contextuais (a) ajudam a moldar as experiências de aprendizagem que alimentam os interesses e escolhas pessoais, e (b) compreendem a estrutura de oportunidades real e percebida, dentro da qual os planos de carreira são planeados e realizados. Alguns eventos ambientais também podem exercer efeitos fortes e diretos sobre a formação e implementação das escolhas (por exemplo, discriminação na contratação ou na promoção) (Lent et al., 1994).

A pesquisa mostra que os papéis dos progenitores também são diferentes (Costa, Teixeira, & Gomes, 2000), sendo a influência da mãe mais forte nas crenças, valores e emoções (Teixeira & Bardagi, 2016; Teixeira & Laranjeira, 2016) e do pai mais notada nas tomadas de decisão, nos níveis de aspiração (Christofides, Hoy, Milla, & Stengos, 2015; Teixeira & Ferreira, no prelo) e nos sentimentos de autoeficácia (Teixeira & Costa, 2018). No modo como são percecionados os padrões de parentalidade, as diferenças de género também aparecem, sendo as raparigas mais sensíveis aos padrões de exigência parental do que os rapazes (Teixeira & Bardagi, 2016; Teixeira & Costa, 2017). Há evidências da superioridade das médias das raparigas em Exigência materna (Costa, Teixeira, & Gomes, 2000; Teixeira & Bardagi, 2016). Estes dados comprovam a importância do ambiente familiar para a conservação dos estereótipos de género ao longo das gerações e demonstram o papel central da família como agente de modelagem, expectativas e persuasão, na construção das crenças de autoeficácia (Teixeira & Costa, 2018). As crenças dos educadores sobre as capacidades dos seus educandos têm

influência na percepção de autoeficácia dos educandos e na realização dos objetivos vocacionais e académicos (Bandura, 1997; Bandura et al., 2001; Teixeira & Ferreira, no prelo; Teixeira & Costa, 2018).

2.2.3. Escola

Os autores Lent et al. (1994) propõem que as características da estrutura de oportunidade (influências contextuais) podem moderar as relações de (a) interesses com objetivos de escolha e (b) metas para ações. Se os interesses se relacionam positivamente com os objetivos de escolha, e, da mesma forma, os objetivos aumentarão a probabilidade de ações de escolha, então, qualifica-se essas previsões sugerindo que as relações de interesse - meta e objetivo - tendem a ser mais fortes entre pessoas que percebem condições ambientais benéficas (por exemplo, presença, apoio, poucas barreiras) e mais fracas entre aquelas que percebem condições menos favoráveis. Para além do seu potencial papel moderador, reconhece-se que as condições ambientais podem influenciar diretamente o processo de escolha ou afetar a força relativa de certos determinantes cognitivos. Por exemplo, as condições socioeconómicas e educacionais favoráveis permitem que as pessoas traduzam os seus interesses primários de carreira, em objetivos de carreira correspondentes. No entanto, há muito que se reconhece que os interesses e as escolhas de carreira nem sempre coincidem (e.g. Williamson, 1939), podendo os interesses ser comprometidos ao serviço da necessidade económica (Vroom, 1964). Quando as escolhas são restritas por considerações como a necessidade económica ou a escolaridade, as metas e ações de carreira podem ser menos influenciadas pelos interesses, do que pela autoeficácia, expectativas de resultado e disponibilidade de emprego. Assim, basear as escolhas de carreira somente nos interesses é uma regalia de que só algumas pessoas podem usufruir (Lent et al., 1994).

Como anteriormente foi referido, o estudo do conceito de autoeficácia foca o indivíduo ativo, com capacidades reflexivas e autorregulatórias e inserido em determinados contextos,

onde decorre o desenvolvimento individual e de onde derivam os seus comportamentos. A partir deste quadro teórico, pode-se entender que tanto a família como a escola são os contextos privilegiados em que se formam as crenças de capacidade, sendo considerados os ambientes com maior impacto no modo como os jovens constroem uma imagem de si, bem como consolidam a perceção sobre os impedimentos e as possibilidades para os seus planos de desenvolvimento pessoal (Bandura, 2007; Bussey & Bandura, 1999; Teixeira, 2009).

O acesso à educação pode ser influenciado pelo tipo e qualidade das experiências de aprendizagem recebidas, em algumas culturas pode-se mesmo reforçar certas atividades profissionais consideradas relevantes (Carmo, 2003).

No estudo de Laranjeira e Teixeira (2018) é demonstrada importância do feedback do professor, quer geral e específico quer positivo e negativo, como influencia direta e indireta na formação do autoconceito académico (Pintrich & Schunk, 2002) e vocacional das crianças. Os dados mostram ainda uma relação positiva entre os próprios níveis de autoeficácia do professor com os níveis de autoeficácia dos alunos (Unlu & Ertekin, 2013). Neste âmbito, a pesquisa demonstra a importância das expectativas dos professores nos interesses e nas perceções das capacidades dos alunos (Burnett, 2003), em específico quando as expectativas são explícitas sob forma de feedback (Pinxten, Marsh, De Fraine, Van Den Noortgate, & Van Damme, 2014). A ação do professor tem sido confirmada em vários domínios da motivação e no sucesso académico (e.g. Teixeira & Ferreira, no prelo), nas competências e recursos de aprendizagem, e no suporte ao envolvimento escolar (Pinto & Teixeira, 2018).

3. Teoria de Holland

Na avaliação dos interesses, o modelo de Holland (1997) ganha destaque, sendo um dos mais usados na investigação e também na intervenção (e.g. Almeida, Ahmetoglu, & Chamorro-Premuzic, 2014; Leuty, Hansen & Speaks, 2016).

Entre as várias teorias que consideram os interesses nas escolhas de carreira, a teoria de Holland (1997) destaca-se pela extensão de trabalhos que tem suscitado a nível mundial, propondo explicações para a organização da personalidade em tipos de personalidade e para os ambientes e para a escolha vocacional. Para Holland (1997, p.2) o conceito de tipo está associado “a um produto da interação de uma variedade de forças pessoais e culturais, incluindo pares, hereditariedade, pais, classe social e meio físico”.

A teoria de Holland (1997) concebe a personalidade e os ambientes através de seis tipos, que constituem a taxonomia RIASEC- R (realista) I (investigativo), A (artístico), S (social), E (empreendedor) e C (convencional). Cada um destes tipos seleciona e processa a informação de forma distinta e engloba um conjunto próprio de atitudes, capacidades, crenças, valores e competências (Teixeira, Barros & Janeiro, 2010).

Assim, o Tipo R (Realista) descreve indivíduos interessados nas realizações concretas e observáveis, com destacadas capacidades motoras, pouco sociáveis, que preferem atividades ao ar livre, utilizar ferramentas e objetos concretos; o Tipo I (Investigativo) descreve pessoas voltadas para a exploração intelectual, mais introvertidas, que tendem a preferir pensar em vez de agir, tendem a ser críticos e analíticos e com uma necessidade constante de compreender as coisas; o Tipo A (Artístico) descreve pessoas introvertidas e menos sociais, que utilizam as emoções, intuições, sentimentos e imaginação para lidar com as situações e gostam de atividades não rotineiras, em que possam usar a criatividade e expressão individual; o Tipo S (Social) descreve indivíduos mais extrovertidos que gostam de cuidar, ajudar e ensinar. Têm tendência a ser sensíveis, humanistas e responsáveis, com muita necessidade de interação social; o Tipo E (Empreendedor) descreve pessoas agressivas verbalmente, cuja preferência está voltada às atividades nas quais possam persuadir, liderar e dominar os outros. Gostam de economia e política, mostrando preocupação com a liderança, o poder e a posição social; por último, o Tipo C (Convencional), descreve indivíduos conformistas, que preferem atividades

estruturadas que envolvam a obediência às regras e ordens, com tendência a serem pessoas rígidas, inflexíveis e com pouca criatividade (Holland, 1997; Primi, Mansão, Muniz, & Nunes, 2010).

Numa caracterização geral dos tipos pelas atividades, no Realista predominam tarefas práticas e concretas, no Investigativo atividades criativas e de investigação, no Artístico atividades criativas, no Social relação de ajuda e contacto interpessoal, no Empreendedor contacto interpessoal em contextos organizacionais ou materiais e no Convencional tarefas com dados ordenados e sistemáticos (Holland, 1997). Segundo alguns autores (e.g., Leuty et al., 2016; Teixeira & Laranjeira, 2018), o princípio fundamental da teoria de Holland (1997) assenta no pressuposto de que as pessoas estão motivadas para procurarem ambientes que coincidam com a constelação dos seus interesses e em que o ajustamento entre pessoa e ambiente resulte em satisfação.

Holland (1997) a par da teoria apresentou também medidas que operacionalizam os tipos e os ambientes, como é o caso do Vocational Preference Interests (VPI) e do Inventário de Exploração Vocacional (SDS). Estas medidas têm trazido evidências quanto ao conceito de congruência entre tipos e ambientes (e.g., Baptista & Teixeira, 2012), à organização dos tipos em seis dimensões que agregam interesses, competências, atividades e habilidades (e.g., Teixeira, Barros & Janeiro, 2010), e ao efeito da variável sexo nos tipos (e.g., Baptista & Teixeira, 2012; Teixeira, Barros & Janeiro, 2010). Sublinha-se que a investigação tem evidenciado a estrutura dos seis tipos de personalidade e a inclusão das competências autoavaliadas nos tipos de personalidade (Teixeira, Barros & Janeiro, 2010).

4. Tipo de Interesses: Expressos, Manifestos e Inventariados

Super (1964) reconhece quatro categorias de interesses: expressos, manifestos, testados e inventariados, que correspondem basicamente a quatro métodos para recolher informações sobre os interesses, gostos e preferências das pessoas.

O primeiro método indica os interesses expressos em projetos, aspirações, interesses pelas atividades escolares e de tempos livres. Avaliar os interesses expressos envolve simplesmente fazer perguntas sobre gostos e rejeições de atividades, tarefas ou ocupações. Os interesses expressos são preditivos das escolhas, mas frequentemente estão imbuídos de estereótipos (Holland, 1997).

Os interesses manifestos são também conhecidos como interesses observados do comportamento numa situação ou ocupação. São exemplos de interesses manifestos a participação em atividades de tempos livres e atividades académicas.

O terceiro método são os interesses testados, tratando de inferir preferências através do conhecimento sobre áreas específicas ou informações relevantes de um determinado tópico. Por exemplo, se uma pessoa exibe conhecimento das práticas históricas e atuais dos viticultores, juntamente com a genealogia das videiras que produzem as principais variedades de uvas que são cultivadas num determinado país, um interesse na produção de vinho pode ser inferido.

O quarto método de recolha de informação sobre os interesses é chamado interesses inventariados, que consta de questionários de autorrelato que recorrem a diferentes tipos de resposta (e.g., ipsativa, normativa) e diversas metodologias de construção. Este é o método mais preciso e válido e o mais utilizado para a avaliação dos interesses, baseando-se em amostragens de comportamentos, gostos e preferências por atividades (Sodano, 2015). Os interesses inventariados são os mais estudados e muitas investigações têm demonstrado a estabilidade dos interesses a partir da adolescência (Teixeira, 1995). No presente estudo utilizam-se interesses inventariados operacionalizados em 34 escalas que constituem o Inventário de Interesses de Jackson e interesses expressos por profissões.

5. Síntese: Objetivos e Hipóteses

A teoria sociocognitiva da carreira proposta por Lent et al. (1994) explica os interesses através das crenças de competência e de variáveis sociais como o género, variáveis académicas

como as áreas de estudo e variáveis familiares que influenciam diretamente as crenças de autoeficácia e indiretamente os interesses.

Os objetivos do presente estudo passam por analisar o efeito da percepção de competência e do gênero nos interesses JVIS e recolher indicadores de precisão e validade da medida JVIS na atualidade do sistema educativo português, nomeadamente o poder discriminativo dos resultados nos estudantes que frequentam diferentes currículos académicos.

A partir da literatura estabeleceram-se as seguintes hipóteses:

- H1: A percepção de competência em áreas específicas determina interesses nas mesmas áreas de atividade.
- H2: Há diferenças na percepção de competência e nos interesses dos rapazes e das raparigas.
- H3: Os rapazes e raparigas numa mesma área de estudo têm crenças de capacidade e interesses semelhantes.
- H4: Os resultados das percepções de competência e dos interesses JVIS discriminam os alunos dos cursos de Ciências e Tecnologias e Técnico de Interpretação e Representação.

Capítulo II – Método

1. Amostra

No estudo participaram 148 alunos do Ensino Secundário e do Profissional (N=141) de várias escolas situadas no grande Porto e região de Lisboa. Os participantes tinham idades compreendidas entre os 15 e os 19 anos (média de 16,47); cerca de 52,5% são do sexo feminino. A maioria dos alunos pertencia ao agrupamento Científico Tecnológico do ensino regular (64,6%) e do curso Profissional de Artes do Espetáculo/Interpretação (35,5%). Quanto ao nível de aspirações, cerca de 84% pretendem concluir o Ensino Superior, cerca de 10% o 12º ano e 3% começar a trabalhar.

2. Instrumentos

2.1. Inventário de Interesses Vocacionais JVIS

O Inventário JVIS foi desenvolvido por D. N. Jackson em 1997, inserindo-se no âmbito da avaliação dos interesses em Orientação Vocacional. A adaptação desta prova para a população portuguesa, foi levada a cabo por M. O. Teixeira desde 1994, sobretudo em amostras escolares. O grupo a que se destina é principalmente a jovens a partir do ensino secundário e adultos (Teixeira, 2010).

O Inventário JVIS é um instrumento compreensivo, que representa o contexto profissional em 34 escalas, de tipos e estilos de trabalho e avalia dimensões de motivação, associadas às escolhas de carreira nas diversas fases de vida. As 34 escalas formam 11 áreas de atividades. Neste instrumento, os interesses vocacionais são conceptualizados em *papéis de trabalho e estilos de trabalho*. Os papéis de trabalho correspondem às escalas definidas pela natureza das atividades, como engenharias, direito, saúde e trabalhos de escritório, entre outras. Neste tipo de escalas distinguem-se ainda dimensões que reúnem o carácter comum de diferentes atividades, como escrita técnica, supervisão ou gestão de relações humanas. Por sua vez, os estilos de trabalho caracterizam ambientes de trabalho onde são exigidos padrões

comportamentais como segurança, responsabilidade, perseverança, liderança, realização acadêmica, independência, planejamento e confiança interpessoal (Teixeira, 2008b).

As 34 escalas dizem respeito aos seguintes campos: 1) Artes Criativas; 2) Artes Espetáculo; 3) Matemáticas; 4) Ciências Físicas; 5) Engenharias; 6) Ciências da Vida; 7) Ciências Sociais; 8) Aventura; 9) Natureza-Agricultura; 10) Profissões Técnicas; 11) Serviços Pessoais; 12) Atividades Familiares; 13) Saúde; 14) Liderança; 15) Segurança; 16) Perseverança; 17) Responsabilidade; 18) Ensino; 19) Serviço Social; 20) Ensino Básico; 21) Finanças; 22) Negócios; 23) Trabalho de Escritório; 24) Comércio; 25) Supervisão; 26) Gestão Relações Humanas; 27) Direito; 28) Consultoria; 29) Escritor-Jornalista; 30) Realização Acadêmica; 31) Escrita Técnica; 32) Independência; 33) Planejamento; e 34) Confiança Interpessoal (Teixeira, 2010).

A aplicação do JVIS pode ser coletiva ou individual e não tem tempo limite, demorando em média 50 minutos. A cotação é manual e corresponde para as primeiras dezassete escalas às somas das respostas “A” e para o segundo grupo de escalas à soma das respostas “B”. A interpretação dos resultados considera a configuração do perfil total, sendo necessário situar as escalas quanto à preferência pelas atividades, ao contrário das profissões isoladas (Teixeira, 2008b).

O JVIS tem tipo de resposta forçado, o que confere natureza ipsativa, pois uma resposta significa uma escolha entre as duas alternativas (atividades), que formam cada um dos itens, não havendo por isso, resultados absolutos. A ipsatividade ainda se repercute na organização das 34 escalas dentro do inventário: há dois conjuntos de 17 escalas, e as respostas são dadas comparando os itens das primeiras dezassete com os das segundas dezassete, sem no entanto existirem comparações dentro de cada um grupo. As normas são apresentadas em percentis, por ano de escolaridade e sexo.

Os coeficientes alfa são relativamente elevados e em 32 escalas são mais elevados no 12ºano do que no 9ºano. No 12ºano, os coeficientes oscilam entre .56 e .90, com mediana .76, sendo no 9ºano a amplitude dos alfas entre .48 e .85, com mediana .65. Num estudo anterior, com alunos do 12ºano (N=124), os coeficientes teste-reteste, num intervalo de duas semanas, variam entre .54 e .90, com mediana .81 (Teixeira, 1997; Teixeira, 2008b). Estes dados revelam que os resultados mais precisos e elevados se encontram nos indivíduos mais velhos (Teixeira, 2008b). Considera-se igualmente no JVIS um índice de “precisão do perfil individual”, que consta de um coeficiente de bipartição, aplicado aos resultados individuais e, cujo significado está ligado à diferenciação e consistência dos interesses (Berk & Fekken, 1990), sendo mais elevados em amostras do 12ºano do que no 9ºano (Teixeira, 2008b). Resumindo, pode-se considerar que, nas amostras portuguesas, os índices da precisão são mais elevados nos grupos mais velhos e são próximos dos encontrados nas amostras norte-americanas (Teixeira, 2008b).

Nos resultados JVIS, observa-se grande sobreposição das distribuições (sendo o 1º, o 2º e o 3ºquartis próximos) dos rapazes e das raparigas para a maioria das escalas, exceto para as escalas Serviço Social e Engenharias, cujos resultados diferenciam de modo muito evidente os dois grupos (Teixeira, 2008b). Considerando o significado estatístico das diferenças, as médias são favoráveis às raparigas nas escalas Atividades Familiares, Ensino, Serviços Pessoais, Serviço Social, Escrita Técnica, Independência, Ensino Básico, Realização Académica, Escritor Jornalista, Confiança Interpessoal e Planeamento, e aos rapazes em Ciências Físicas, Profissões Técnicas, Saúde, Liderança, Engenharias, Matemáticas, Aventura, Natureza-Agricultura, Finanças, Segurança e Perseverança.

No estudo dos resultados pelo nível de escolaridade e grupo profissional da mãe e do pai, em separado, as médias das escalas das áreas de atividade Científica e Artística são superiores nos participantes das famílias de nível socioprofissional elevado e a tendência é

oposta nas escalas Serviço Social, Ensino, Negócios e atividades Administrativas. Nestas últimas escalas, as médias são superiores nos participantes de famílias com profissões semiqualficadas e com escolaridade mais baixa (Teixeira, 2008b).

Nos resultados do 9ºano, 21 variáveis JVIS discriminam os estudantes na matrícula do 10ºano, verificando-se 29 variáveis JVIS com poder discriminativo dos grupos-cursos do 12º ano. As investigações com amostras em ambientes de trabalho diferenciados e maior grau de especificidade curricular (e.g., candidatos à Academia da Força Aérea) permitem identificar perfis modais típicos, estando de acordo com as culturas organizacionais e a natureza do trabalho (Teixeira, 1997, 2002, 2003). A análise fatorial em componentes principais, tem revelado 6-7 fatores com relativa estabilidade entre amostras, observando-se independência entre as escalas de estilos de trabalho e papéis de trabalho (Teixeira, 2008b).

As potencialidades deste instrumento são diversas, sendo a auto-exploração uma delas. Este Inventário é promissor na avaliação e na investigação dos interesses, considerando-se um recurso útil no âmbito da intervenção para explorar interesses relativamente ao estudo e ao trabalho, em articulação com os contextos da família, espaço pessoal e tempos livres (Teixeira, 2008b). Em aconselhamento de carreira serve como oportunidade para a discussão sobre a carreira, as profissões, a auto-exploração e as preferências pessoais, e os diferentes tipos de resultados permitem a possibilidade de adaptação a diferentes faixas etárias (Teixeira, 2008b).

As correlações dos resultados JVIS com os do Inventário das Preferências Vocacionais de Holland são elevadas, surgindo indicadores da convergência entre as duas medidas dos interesses, com implicações na intervenção dos resultados e na validade da medida JVIS (Teixeira, 2008b).

2.2. Escala de Auto-avaliação de Competências (SDS)

A escala usada para avaliar a percepção de crenças de competências faz parte do Inventário de Interesses de Exploração Autodirigida (SDS). Este Inventário foi construído nos anos 70 de acordo com o Modelo de Holland (1997), sendo um dos instrumentos mais usados na prática e investigação do aconselhamento de carreira, a partir dos 14-15 anos.

O Inventário SDS possui seis escalas, que correspondem aos tipos RIASEC, e cada uma das escalas é formada por três componentes que dizem respeito às subescalas das competências, das atividades e das carreiras de cada tipo, perfazendo o total de 216 itens. O SDS contém ainda a componente de autoavaliação das habilidades constituída por doze itens, cujos conteúdos representam atividades dos seis tipos - Mecânica, Manuais, Científica, Matemática, Artística, Musical, Relacionamento, Ensino, Vendas, Gestão, Escritório e Administrativa. A investigação (e.g., Teixeira, Barros & Janeiro, 2010) tem mostrado que estas subescalas se agregam aos fatores que correspondem aos tipos RIASEC. Esta é a parte do SDS usada neste estudo.

2.3. Questionário de dados pessoais e aspirações

Foi utilizado um questionário que inclui dados pessoais, demográficos e académicos dos alunos (nome, idade, sexo, escola e curso, profissão do pai e da mãe) e vocacionais. Contém a identificação do nível de aspirações através da indicação do nível de escolaridade desejada.

3. Procedimentos

Os dados foram recolhidos por psicólogos dos SPO em grupo turma, sendo preservada a confidencialidade dos resultados.

Para a análise de dados, foi utilizado o programa de análise de dados SPSS versão 25 para efetuar as estatísticas descritivas e inferenciais e analisar a causalidade das crenças nos interesses, através de regressão múltipla linear.

Capítulo III – Análise de Resultados

1. Interesses Expressos

As profissões que os estudantes expressaram nos seus projetos foram classificadas de acordo com as áreas de atividade - escalas JVIS. A Tabela 1 contém os interesses expressos pelas profissões em 96 estudantes, observando-se 41% dos projetos na área das artes e cerca de 19% respetivamente nas áreas das engenharias e saúde.

Tabela 1. Interesses Expressos nos projetos

JVIS	N	%
Artes	39	40,6
Científica	5	5,2
Engenharias	18	18,8
Serviços	4	4,2
Saúde	18	18,8
Ciências Sociais	8	8,3
Gestão-Consultoria	2	2,1
Comunicação Social	1	1,0
Militar	1	1,0
Total	96	100,0

1.1. Interesses Expressos e Género

Numa tabela de contingência foi analisada a relação entre género e interesses expressos em projetos. O cruzamento das duas variáveis é significativo ($\chi^2(3) = 29,11$; $p < 0,001$). Na Tabela 2 observa-se a tendência de as raparigas possuírem mais preferências nas áreas das artes, saúde e ciências sociais, e os rapazes na área engenharias.

Tabela 2. Contingências de relação entre projetos e género

Projetos		Sexo		Total
		M	F	
Artes	N	8	28	36
	%	22,2%	77,8%	100,0%
Engenharias	N	20		23
	%	87,0%		100,0%
Saúde	N		14	18
	%		77,8%	100,0%
Ciências Sociais	N		10	14
	%		71,4%	100,0%
Total	N	36	55	91
	%	39,6%	60,4%	100,0%

Nota: Foram retirados os grupos com frequências inferiores a 5.

2. Resultados dos interesses JVIS e das competências RIASEC

2.1. Precisão da Escala JVIS

Os coeficientes de precisão obtidos para as escalas do JVIS encontram-se na Tabela 3. Os coeficientes alfa de Cronbach revelam consistência elevada nas escalas de Matemáticas, Ciências da Vida, Saúde e Serviço Social, e são razoáveis nas escalas de Artes Criativas, Artes Espetáculo, Ensino Básico, Finanças e Escritor-Jornalista (Maroco & Garcia Marques, 2006). Não foram efetuados os coeficientes alfa no questionário de autoavaliação de habilidades, pelo número reduzido de itens em cada subescala (n=2).

Tabela 3. Precisão Escalas JVIS

Escalas JVIS	Alfa de Cronbach	Escalas JVIS	Alfa de Cronbach
Artes Criativas	,836	Ensino	,605
Artes Espetáculo	,832	Serviço Social	,876
Matemáticas	,892	Ensino Básico	,817
Ciências Físicas	,753	Finanças	,813
Engenharias	,698	Negócios	,585
Ciências da Vida	,870	Trabalho de Escritório	,663
Ciências Sociais	,605	Comércio	,655
Aventura-Risco	,772	Supervisão	,701
Natureza-Agricultura	,634	Gestão Relações Humanas	,579
Profissões Técnicas	,572	Direito	,798
Serviços Pessoais	,474	Consultoria	,486
Atividades Familiares	,740	Escritor-Jornalista	,824
Saúde	,881	Realização Académica	,536
Liderança	,698	Escrita Técnica	,616
Segurança	,717	Independência	,382
Perseverança	,609	Planeamento	,627
Responsabilidade	,559	Confiança Interpessoal	,517

2.2. Distribuição dos resultados

Em anexo (ANEXO I) incluem-se os indicadores da distribuição dos resultados JVIS e SDS, que apresentam variabilidade para a maioria das escalas, dada pelo desvio-padrão e amplitude de resultados.

2.3. Correlação entre os resultados JVIS e a Autoavaliação das competências

Na análise das correlações (ANEXO II) considera-se como referência o coeficiente $|0,30|$, que a literatura (e.g., Steele, Andrews, & Upton, 2012, p. 67) justifica ser uma correlação de força média. Os resultados das competências investigativas têm correlações que se situam entre .72 (Matemática) e -.53 (Ensino Básico), salientando-se ainda as correlações positivas com interesses Ciências Físicas, Engenharias, Ciências da Vida, Ciências Sociais, Saúde, Liderança e Perseverança. Observam-se ainda correlações negativas com Artes Espetáculo, Ensino, Serviço Social, Escritor-Jornalista e Escrita Técnica (ANEXO II).

Os resultados das competências artísticas têm correlações que se situam entre .67 (Artes Espetáculo) e -.46 (Segurança), salientando-se ainda as correlações positivas com interesses Artes Criativas, Ensino, Serviço Social, Ensino Básico, Escritor-Jornalista e Escrita Técnica, e correlações negativas com Matemáticas, Ciências Físicas, Engenharias, Perseverança, Responsabilidade e Finanças (ANEXO II).

Os resultados das competências sociais têm correlações que se situam entre .44 (Artes Espetáculo, Serviço Social, Ensino Básico e, Escritor Jornalista) e -.44 (Engenharias), salientando-se ainda a correlação positiva com Ensino e negativas com Matemáticas, Ciências Físicas, Segurança e Responsabilidade (ANEXO II).

Os resultados das competências empreendedoras têm correlações que se situam entre .41 (Direito) e -.37 (Ciências da Vida), salientando-se ainda as correlações positivas com Supervisão e Consultoria (ANEXO II).

Os resultados das competências convencionais têm correlações que se situam entre .49 (Supervisão) e -.36 (Natureza-Agricultura), salientando-se ainda as correlações positivas com Finanças, Negócios, Trabalho-Escritório e Direito, e negativas com Artes Criativas (ANEXO II).

2.4. Diferenças entre grupos

2.4.1. Género

O teste de Levene evidencia a homogeneidade das variâncias para a maioria das escalas, sendo exceção Negócios e Direito. A Tabela 4 apresenta os resultados médios e a razão crítica das diferenças. As médias são significativamente superiores das raparigas nas escalas Artes Espetáculo ($p<0.001$), Serviços Pessoais ($p<0.001$), Atividades Familiares ($p<0.001$), Ensino ($p<0.05$), Ensino Básico ($p<0.001$), Serviço Social ($p<0.001$), Escritor-Jornalista ($p<0.001$) e Escrita Técnica ($p<0.05$).

Tabela 4. Diferenças entre sexos

Escalas JVIS e RIASEC	Rapazes		Raparigas		<i>t</i>	<i>p</i>
	M	DP	M	DP		
Artes Espetáculo	7,73	3,88	11,12	3,93	-5,08	,00
Matemáticas	8,02	5,00	5,10	4,48	3,62	,00
Ciências Físicas	10,41	4,62	7,55	4,96	3,51	,00
Engenharias	9,06	3,56	5,18	4,37	5,70	,00
Serviços Pessoais	7,59	3,02	9,66	2,95	-4,10	,00
Atividades Familiares	7,05	2,74	8,77	2,80	-3,60	,00
Liderança	7,76	3,53	5,86	2,88	3,44	,00
Segurança	10,20	3,61	8,66	3,46	2,56	,01
Perseverança	10,33	3,01	8,49	2,90	3,63	,00
Ensino	7,95	3,05	9,18	2,97	-2,40	,02
Serviço Social	6,81	4,24	11,63	4,06	-6,79	,00
Ensino Básico	5,55	3,82	9,75	3,51	-6,72	,00
Finanças	9,61	3,81	6,59	4,02	4,56	,00
Trabalho de Escritório	7,48	3,57	6,34	2,90	2,08	,04
Supervisão	8,83	3,57	7,32	3,22	2,64	,01
Escritor-Jornalista	6,88	3,98	10,20	3,83	-5,02	,00
Escrita Técnica	5,72	2,78	6,73	3,05	-2,01	,05
SDS						
Investigativo	8,76	2,75	6,78	2,73	3,83	,00
Artístico	6,87	3,37	9,50	2,75	-4,53	,00
Social	8,46	2,70	9,97	2,32	-3,17	,00

As médias são superiores dos rapazes nas escalas Matemáticas ($p<0.001$), Ciências Físicas ($p<0.001$), Engenharias ($p<0.001$), Liderança ($p<0.001$), Segurança ($p<0.05$),

Perseverança ($p<0.001$), Finanças ($p<0.001$), Trabalhos Escritório ($p<0.05$) e Supervisão ($p<0.05$). Na percepção de competências observam-se médias superiores favoráveis às raparigas nas escalas Artístico ($p<0.001$) e Social ($p<0.001$), sendo superiores dos rapazes na escala Investigativo ($p<0.001$).

2.4.2. Género no Agrupamento Científico Tecnológico

Foram calculadas as diferenças dos resultados médios por sexo dentro do Agrupamento Científico Tecnológico (ANEXO III). Nos resultados observam-se médias superiores dos rapazes nas escalas Matemáticas ($p<0.01$), Engenharias ($p<0.01$), Finanças ($p<0.01$), sendo superiores das raparigas Serviços Pessoais ($p<0.01$), Atividades Familiares ($p<0.05$), Serviço Social ($p<0.001$), Ensino Básico ($p<0.001$) e Escritor-Jornalista ($p<0.001$). Na percepção de competências observam-se médias superiores favoráveis às raparigas na escala Artístico ($p<0.05$), sendo superiores dos rapazes nas escalas Realista ($p<0.05$) e Investigativo ($p<0.01$).

2.4.3. Curso

Foram calculadas as diferenças dos resultados médios dos estudantes nos dois cursos (Tabela 5). O teste de Levene evidencia a homogeneidade das variâncias em 25 das 34 escalas. A Tabela 5 apresenta os resultados médios e a razão crítica das diferenças. As médias são significativamente superiores dos estudantes do curso de Artes do Espetáculo/Interpretação nas escalas Artes Criativas ($p<0.001$), Artes Espetáculo ($p<0.001$), Natureza-Agricultura ($p<0.01$), Serviços Pessoais ($p<0.01$), Atividades Familiares ($p<0.001$), Ensino ($p<0.01$), Serviço Social ($p<0.01$), Ensino Básico ($p<0.001$), Realização Académica ($p<0.001$) e Independência ($p<0.01$), sendo superiores a dos estudantes do agrupamento Ciências e Tecnologias nas escalas Matemáticas ($p<0.01$), Ciências Físicas ($p<0.001$), Engenharias ($p<0.001$), Ciências Vida ($p<0.05$), Ciências Sociais ($p<0.05$), Saúde ($p<0.001$), Liderança ($p<0.001$), Segurança ($p<0.001$), Perseverança ($p<0.05$), Responsabilidade ($p<0.001$), Finanças ($p<0.05$), Supervisão ($p<0.001$), Direito ($p<0.001$) e Consultoria ($p<0.001$). Na percepção de competências observam-

se médias superiores favoráveis dos estudantes do curso de Artes do Espetáculo/Interpretação nas escalas Artístico ($p<0.001$) e Social ($p<0.001$), e nas escalas Investigativo ($p<0.001$) e Convencional ($p<0.01$) superiores dos estudantes do agrupamento Científico Tecnológico.

Tabela 5. Diferenças entre cursos

Escala JVIS e RIASEC	Ciências e Tecnologias		Artes do Espetáculo/Interpretação		<i>t</i>	<i>p</i>
	M	DP	M	DP		
Artes Criativas	5,94	3,99	10,14	3,33	-6,35	,000
Artes Espetáculo	7,33	3,72	13,44	1,98	-10,68	,000
Matemáticas	7,72	5,03	5,27	4,19	2,65	,009
Ciências Físicas	10,44	4,96	7,06	4,00	3,81	,000
Engenharias	8,46	4,79	5,14	2,71	4,20	,000
Ciências da Vida	8,93	4,48	6,88	3,03	2,59	,011
Ciências Sociais	8,99	2,69	7,76	2,85	2,17	,032
Natureza-Agricultura	5,94	4,22	8,23	3,37	-3,34	,001
Serviços Pessoais	7,90	3,32	9,84	2,55	-3,39	,001
Atividades Familiares	7,28	2,84	9,30	2,72	-3,83	,000
Saúde	9,46	4,91	6,13	3,38	4,13	,000
Liderança	7,83	3,09	5,00	3,13	4,93	,000
Segurança	10,67	3,35	7,59	3,14	5,12	,000
Perseverança	10,21	3,18	8,31	2,36	3,41	,001
Responsabilidade	11,37	2,44	9,58	3,10	3,70	,000
Ensino	7,68	2,88	9,72	2,77	-3,72	,000
Serviço Social	7,41	4,45	12,22	3,79	-5,95	,000
Ensino Básico	5,82	3,95	10,47	2,54	-6,72	,000
Finanças	9,22	4,31	5,90	3,19	4,70	,000
Supervisão	8,95	3,42	6,35	2,81	4,55	,000
Direito	9,05	3,94	6,47	3,37	3,87	,000
Consultoria	8,60	2,78	8,62	2,67	4,04	,000
Realização Académica	9,63	2,81	10,18	2,87	-6,95	,000
Independência	9,40	2,24	9,40	2,59	-3,36	,001
SDS						
Investigativo	8,97	2,51	6,60	2,77	4,477	,000
Artístico	6,66	3,28	10,43	1,96	-6,76	,000
Social	8,36	2,82	10,31	1,77	-3,916	,000
Convencional	8,66	2,59	7,12	3,06	2,78	,006

3. Regressão múltipla linear

Consideram-se as escalas de interesses JVIS como variáveis dependentes e as seis escalas de autoavaliação de competências RIASEC como variáveis independentes, e em alguns casos inclui-se a variável sexo. Apresenta-se a síntese dos resultados para os modelos de regressão considerados estatisticamente significativos, utilizando-se o método “enter”. Foram testados os pressupostos dos modelos, nomeadamente o da distribuição normal, multicolinearidade, homogeneidade e independência dos erros, variando os valores de Durbin-Watson entre 1,20 e 2,16. Através dos resultados decorrentes da distância de Mahalanobis não se identificaram *outliers* com potencial impacto na estimativa das retas de regressão. Consideram-se efeitos significativos a partir de $p < .05$.

Variável dependente: Artes Criativas

O modelo explica cerca de 30% da variância [$F(6, 102) = 8.63, R^{2a} = .30, p < .001$]. Considerando os coeficientes Betas padronizados, são fatores explicativos dos interesses Artes Criativas: Competências Realistas ($\beta = 0,32, p < 0.001$), Artísticas ($\beta = 0,29, p < 0.01$), e com relação negativa Empreendedoras ($\beta = 0,29, p < 0.05$) e Convencionais ($\beta = 0,23, p < 0.05$).

Variável dependente: Artes Espetáculo

O modelo explica cerca de 52% da variância [$F(6, 102) = 20.20, R^{2a} = .52; p < .001$]. Considerando os coeficientes Betas padronizados, são fatores explicativos dos interesses Artes Espetáculo: Competências Artísticas ($\beta = 0,53, p < 0.001$), Sociais ($\beta = 0,21, p < 0.05$), e com relação negativa Convencionais ($\beta = 0,18, p < 0.05$).

Variável dependente: Matemática

O modelo explica cerca de 68% da variância [$F(6, 102) = 38.57, R^{2a} = .68; p < .001$]. Considerando os coeficientes Betas padronizados, são fatores explicativos dos interesses Matemática: Competências Investigativas ($\beta = 0,53, p < 0.001$), e com relação negativa Convencionais ($\beta = 0,28, p < 0.001$).

Variável dependente: Ciências Físicas

O modelo explica cerca de 52% da variância $F(6, 102) = 20.57, R^{2a} = .52; p < .001]$. Considerando os coeficientes Betas padronizados, são fatores explicativos dos interesses Ciências Físicas: Competências Investigativas ($\beta = 0,63, p < 0.001$), e com relação negativa Sociais ($\beta = 0,25, p < 0.05$) e Empreendedor ($\beta = 0,21, p < 0.05$).

Variável dependente: Engenharia

O modelo explica cerca de 42% da variância $F(6, 102) = 14.04, R^{2a} = .42; p < .001]$. Considerando os coeficientes Betas padronizados, são fatores explicativos dos interesses Engenharia: Competências Realistas ($\beta = 0,24, p < 0.01$), Investigativas ($\beta = 0,40, p < 0.001$), e com relação negativa Sociais ($\beta = 0,20, p < 0.05$) e Empreendedor ($\beta = 0,26, p < 0.05$).

Variável dependente: Ciências Vida

O modelo explica cerca de 44% da variância $F(6, 102) = 15.16, R^{2a} = .44; p < .001]$. Considerando os coeficientes Betas padronizados, são fatores explicativos dos interesses Ciências Vida: Competências Investigativas ($\beta = 0,62, p < 0.001$), e com relação negativa Empreendedor ($\beta = 0,29, p < 0.01$) e Convencionais ($\beta = 0,23, p < 0.05$).

Variável dependente: Ciências Sociais

O modelo explica cerca de 24% da variância $F(6, 102) = 6,67, R^{2a} = .24; p < .001]$. Considerando os coeficientes Betas padronizados, é fator explicativo dos interesses Ciências Sociais: Competências Investigativas ($\beta = 0,48, p < 0.001$).

Variável dependente: Natureza-Agricultura

O modelo explica cerca de 20% da variância $F(6, 102) = 5,43, R^{2a} = .20; p < .001]$. Considerando os coeficientes Betas padronizados, são fatores explicativos dos interesses Natureza-Agricultura: Competências Realistas ($\beta = 0,29, p < 0.01$), e com relação negativa Empreendedor ($\beta = 0,33, p < 0.05$) e Convencionais ($\beta = 0,26, p < 0.05$).

Variável dependente: Profissões Técnicas

O modelo explica cerca de 15% da variância $F(6, 102) = 4,10, R^{2a} = .15; p < .001$]. Considerando os coeficientes Betas padronizados, são fatores explicativos dos interesses Profissões Técnicas: Competências Realistas ($\beta = 0,42$ $p < 0.001$), e com relação negativa Empreendedor ($\beta = 0,34, p < 0.05$).

Variável dependente: Serviços Pessoais

O modelo explica cerca de 15% da variância $F(6, 102) = 3,82, R^{2a} = .15; p < .001$]. Considerando os coeficientes Betas padronizados, são fatores explicativos dos interesses Serviços Pessoais a variável sexo ($\beta = 0,27$ $p < 0.05$).

Variável dependente: Atividades familiares

O modelo explica cerca de 11% da variância $F(6, 102) = 2,82, R^{2a} = .11; p < .05$]. Considerando os coeficientes Betas padronizados, são fatores explicativos dos interesses Atividades Familiares a variável sexo ($\beta = 0,28$ $p < 0.05$).

Variável dependente: Saúde

O modelo explica cerca de 18% da variância $F(6, 102) = 4,88, R^{2a} = .18; p < .05$]. Considerando os coeficientes Betas padronizados, a competência Investigativo é explicativa dos interesses Saúde ($\beta = 0,44$ $p < 0.001$).

Variável dependente: Serviço Social

O modelo explica cerca de 41% da variância $F(6, 102) = 11,41, R^{2a} = .41; p < .001$]. Considerando os coeficientes Betas padronizados, são fatores explicativos dos interesses Serviço Social: Competências sociais ($\beta = 0,22$ $p < 0.05$) e sexo ($\beta = 0,32$ $p < 0.001$), e com relação negativa Competências Investigativas ($\beta = 0,23, p < 0.01$).

Variável dependente: Ensino Básico

O modelo explica cerca de 48% da variância $F(6, 102) = 15,03, R^{2a} = .48; p < .001$]. Considerando os coeficientes Betas padronizados, são fatores explicativos dos interesses

Ensino Básico: Competências Artísticas ($\beta = 0,20$ $p < 0.05$), Sociais ($\beta = 0,19$ $p < 0.05$), Sexo ($\beta = 0,25$ $p < 0.01$) e com relação negativa Competências Investigativas ($\beta = 0,35$, $p < 0.001$).

Variável dependente: Finanças

O modelo explica cerca de 34% da variância $F(6, 102) = 9,03$, $R^{2a} = .34$; $p < .001$]. Considerando os coeficientes Betas padronizados, são fatores explicativos dos interesses Finanças: Competências empreendedoras ($\beta = 0,33$ $p < 0.01$), sexo ($\beta = 0,25$ $p < 0.01$) e com relação negativa Competências artísticas ($\beta = 0,30$, $p < 0.01$).

Variável dependente: Negócios

O modelo explica cerca de 29% da variância $F(6, 102) = 7,76$; $R^{2a} = .29$; $p < .001$]. Considerando os coeficientes Betas padronizados, são fatores explicativos dos interesses negócios: Competências Convencionais ($\beta = 0,29$ $p < 0.01$), e com relação negativa Artísticas ($\beta = 0,28$, $p < 0.01$) e Investigativas ($\beta = 0,43$, $p < 0.001$).

Variável dependente: Trabalhos Escritório

O modelo explica cerca de 31% da variância $F(6, 102) = 8,85$, $R^{2a} = .31$; $p < .001$]. Considerando os coeficientes Betas padronizados, são fatores explicativos dos interesses Trabalhos Escritório: Competências Convencionais ($\beta = 0,50$ $p < 0.001$), e com relação negativa Artísticas ($\beta = 0,26$, $p < 0.05$) e Investigativas ($\beta = 0,46$, $p < 0.001$).

Variável dependente: Comércio

O modelo explica cerca de 29% da variância $F(6, 102) = 8,14$, $R^{2a} = .29$; $p < .001$]. Considerando os coeficientes Betas padronizados, são fatores explicativos dos interesses Comércio: Competências Empreendedoras ($\beta = 0,26$ $p < 0.05$), Convencionais ($\beta = 0,23$ $p < 0.05$), e com relação negativa Artísticas ($\beta = 0,24$, $p < 0.05$) e Investigativas ($\beta = 0,49$, $p < 0.001$).

Variável dependente: Supervisão

O modelo explica cerca de 32% da variância $F(6, 102) = 9,57$, $R^{2a} = .32$; $p < .001$]. Nos coeficientes Betas padronizados observa-se que os interesses Supervisão são explicados pela

positiva pelas Competências Convencionais ($\beta = 0,45$, $p < 0.001$) e Sexo ($\beta = 0,22$, $p < 0.05$) e negativa Competências Artísticas ($\beta = 0,24$, $p < 0.01$) e Investigativas ($\beta = 0,27$, $p < 0.05$).

Variável dependente: Gestão Relações Humanas

O modelo explica cerca de 13% da variância $F(6, 102) = 3,12$, $R^{2a} = .13$; $p < .05$]. Considerando os coeficientes Betas padronizados, são fatores explicativos dos interesses Gestão Relações Humanas: Competências empreendedor ($\beta = 0,30$, $p < 0.05$) e com relação negativa Competências Investigativas ($\beta = 0,32$, $p < 0.01$).

Variável dependente: Direito

O modelo explica cerca de 34% da variância $F(6, 102) = 10,27$, $R^{2a} = .34$; $p < .001$]. Considerando os coeficientes Betas padronizados, são fatores explicativos dos interesses Direito: Competências Empreendedor ($\beta = 0,46$, $p < 0.001$) e Convencionais ($\beta = 0,28$, $p < 0.01$) e com relação negativa Realista ($\beta = 0,26$, $p < 0.01$), Artísticas ($\beta = 0,20$, $p < 0.05$) e Investigativas ($\beta = 0,20$, $p < 0.05$).

Variável dependente: Consultoria

O modelo explica cerca de 21% da variância $F(6, 102) = 5,51$, $R^{2a} = .21$; $p < .001$]. Considerando os coeficientes Betas padronizados, são fatores explicativos dos interesses Consultoria: Competências Empreendedor ($\beta = 0,48$, $p < 0.001$) e com relação negativa Investigativas ($\beta = 0,27$, $p < 0.01$).

Variável dependente: Escritor-Jornalista

O modelo explica cerca de 42% da variância $F(6, 102) = 14,31$, $R^{2a} = .42$; $p < .001$]. Considerando os coeficientes Betas padronizados, são fatores explicativos dos interesses Escritor Jornalista: Competências Artísticas ($\beta = 0,40$, $p < 0.001$) e com relação negativa Investigativas ($\beta = 0,37$, $p < 0.01$).

Variável dependente: Escrita Técnica

O modelo explica cerca de 42% da variância $F(6, 102) = 5,34, R^{2a} = .42; p < .001$]. Considerando os coeficientes Betas padronizados, são fatores explicativos dos interesses Escrita Técnica: Competências Artísticas ($\beta = 0,32, p < 0.01$) e Empreendedor ($\beta = 0,27, p < 0.05$) com relação negativa Investigativas ($\beta = 0,26, p < 0.01$).

Discussão de Resultados

Este estudo, apesar das limitações impostas pela amostra, contém indicadores psicométricos que aferem qualidades psicométricas do Inventário de Interesses Vocacionais JVIS, nomeadamente quanto à sensibilidade às diferenças individuais, à consistência interna e validade, particularmente nas diferenças encontradas pelo género e cursos do secundário. A discussão dos resultados é realizada em confronto com a literatura sobre os interesses numa perspetiva sociocognitiva (e.g., Bandura, 1977, 1997; Lent & Brown, 2013), seguindo as hipóteses estabelecidas para a investigação.

H1: A perceção de competência em áreas específicas determina interesses nas mesmas áreas de atividade é confirmada nos dados da regressão múltipla linear. A perceção positiva de competências artísticas e negativa de competências convencionais explica os interesses artísticos. A perceção positiva de competências investigativas e relações negativas de competências em áreas relacionadas com pessoas (Sociais, Empreendedor) e convencionais explicam os interesses Científicos (Matemática, Ciências Físicas, Ciências da Vida, Ciências Sociais). A perceção positiva de competências realistas e relação negativa das competências empreendedoras explicam interesses de natureza mais técnica e com menos exigências de qualificação (Natureza-Agricultura, Profissões Técnicas). Os interesses por atividades de saúde são explicados pela competência investigativa. A perceção positiva de competências sociais e artísticas e relação negativa das competências investigativas explicam interesses pelas atividades de ajuda (Serviço Social, Ensino Básico). Os interesses na área da persuasão, administrativos, interação social, legislativos e consultoria (Finanças, Negócios, Trabalhos Escritório, Comércio, Supervisão, Gestão Relações Humanas, Direito, Consultoria) tendem a ser explicadas pelas competências empreendedoras e convencionais e relação negativa de competências artísticas e investigativas. Os interesses de comunicação e literários (Escritor-Jornalista) tendem a ser explicadas pelas competências artísticas e relação negativa das

competências investigativas. O interesse por escrita técnica é determinado pelas competências artísticas e empreendedoras e de modo negativo pelas competências investigativas. Este conjunto de dados tende a ser corroborado pelo estudo de Laranjeira e Teixeira (2016) em crianças, em que a percepção de competência tinha uma ação direta nos interesses do mesmo tipo. As relações positivas e negativas encontradas nestes dados são significativas no Modelo de Holland (1997) e corroboradas no princípio da proximidade dos tipos (Holland, 1997).

H2: A hipótese de que há diferenças na percepção de competência e nos interesses dos rapazes e das raparigas é confirmada nos dados da regressão múltipla linear: os interesses de serviços com menos qualificação (Serviços Pessoais, Atividades Familiares) são explicadas pelo género: as raparigas têm interesses superiores nestas áreas, como sugerido por Betz e Hackett (1981). Também as estatísticas inferenciais confirmam as diferenças de género na percepção de competência e nos interesses: os rapazes demonstram interesses em áreas técnicas, científicas, em atividades caracterizadas por dados e coisas, enquanto nas raparigas há primazia pelas atividades sociais, ajuda e artísticas- artes espetáculo e literária. Os interesses expressos em projetos seguem as mesmas tendências: as raparigas elegem atividades artísticas, saúde e ciências sociais, e os rapazes engenharias. Estes dados são corroborados pelos estudos que confirmam a tendência de os rapazes serem mais autoconfiantes do que as raparigas (e.g., Lopes & Teixeira, 2012), nomeadamente em áreas técnicas e científicas relacionadas com matemática, enquanto a orientação motivacional das mulheres é mais expressiva para a relação com pessoas (Teixeira & Costa, 2018). Estes dados são corroborados em estudos anteriores (e.g. Guntern, Korpershoek, & Werf, 2016; Primé et al., 2015; Teixeira e Laranjeira, 2017) que sugerem preferência das raparigas pelas atividades que envolvem pessoas, enquanto as preferências de os rapazes envolvem dados e coisas. O carácter sistemático dos resultados em estudos interculturais destaca questões que associam a construção social do género à percepção de

competências e aos interesses, independentemente do contexto cultural e da idade (Teixeira e Laranjeira, 2017).

H3: Os rapazes e raparigas numa mesma área de estudo têm percepção de competência e interesses semelhantes não é confirmada. O padrão das diferenças segue as mesmas tendências observadas no total da amostra mas no caso dos estudantes que frequentam a mesma área de estudos não são tão extensas mas retêm as mesmas especificidades associadas ao género e prestígio social. Estes resultados contrariam dados anteriores, em que as variáveis que “fazem a diferença” entre os grupos, são as mesmas nos resultados das raparigas e dos rapazes que frequentam uma mesma área de estudos (Teixeira, 1995).

H4: Os resultados das percepções de competência e dos interesses JVIS discriminam os alunos dos cursos de Ciências e Tecnologias e Técnico de Artes do Espetáculo/Interpretação é confirmada através de um padrão modal típico para cada um dos cursos, que junta na área Científico-Tecnológica as médias superiores das escalas: Matemática, Ciências Físicas, Engenharias, Ciências Vida, Saúde, Ciências Sociais, Saúde, Finanças, Direito, Supervisão, Consultoria, estilos de trabalho Segurança, Perseverança e Responsabilidade, e competências Investigativas e Convencionais, e no curso de Artes do Espetáculo/Interpretação as escalas Artes Criativas e Artes Espetáculo, Natureza-Agricultura, Serviços Pessoais, Atividades Familiares, Ensino, Serviço Social, Ensino Básico, os estilos Realização Académica e Independência e competências Artísticas e Sociais. Estes dados são corroborados pelos estudos anteriores que mostram um grau discriminativo elevado das escalas JVIS na matrícula do 10ºano e dos cursos do 12º ano, de acordo com o agrupamento ou curso frequentado (Teixeira, 2008b). As investigações com amostras de candidatos à Academia da Força Aérea e Escola Superior de Polícia permitem também corroborar estes resultados em culturas organizacionais mais específicas (Teixeira, 1997, 2002, 2003).

Limitações

Na investigação há limitações quanto à dimensão da amostra e representatividade dos cursos e ainda relativamente ao instrumento usado para avaliar perceção de competências, sendo cada escala constituída por dois itens.

Conclusões

Nas conclusões desta investigação salientam-se os indicadores psicométricos do Inventário JVIS no ensino secundário, na atual organização do sistema educativo português.

No ponto de vista teórico, os resultados clarificam a natureza dos interesses, que, em grande parte, são explicados pelas conceções de competência pessoal e nestas relações o género pode ser uma variável que medeia a ligação entre perceção de competência e interesse, tal como proposto pela teoria sociocognitiva (e.g., Bussey & Bandura, 1999; Lent, Hackett e Brown, 1994). Uma vez mais se confirmam diferenças na expressão de interesses das raparigas e dos rapazes e o impacto de os papéis de género na formação da identidade pessoal e vocacional. Este trabalho segue a tendência do conjunto da literatura que confirma a visível eternização das diferenças de género ao longo das gerações, conduzindo à reflexão sobre o contributo das intervenções no âmbito da psicologia educacional, no sentido de diminuir este efeito (Laranjeira & Teixeira, 2016).

Estes resultados têm implicações na intervenção educacional pois propõem uma reflexão sobre fatores de natureza social no planeamento das intervenções, que possam esbater questões de género nas aprendizagens e nos projetos vocacionais. Torna-se necessário consciencializar os pais e professores do efeito das práticas pedagógicas que podem influenciar as perceções de competência e os interesses.

Em futuras investigações há que aceder a amostras mais heterogéneas quanto aos cursos e incluir variáveis de natureza social, familiar e académica.

Referências

- Ahn, H. S., Usher, E. L., Butz, A., & Bong, M. (2016). Cultural differences in the understanding of modelling and feedback as sources of self-efficacy information. *British Journal of Educational Psychology*, 86(1), 112-136. doi.org/10.1111/bjep.12093.
- Almeida, P. I. L., Ahmetoglu, G., & Chamorro-Premuzic, T. (2014). Who Wants to Be an Entrepreneur? The Relationship Between Vocational Interests and Individual Differences in Entrepreneurship. *Journal of Career Assessment*, 22(1), 102–112. doi.org/10.1177/1069072713492923.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191.
- Bandura, A. (1986). The Explanatory and Predictive Scope of Self-Efficacy Theory. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 4(3), pp. 359-373. doi.org/10.1521/jscp.1986.4.3.359.
- Bandura, A. (1989). Human Agency in Social Cognitive Theory. *Annual Review of Psychology*, 44(9), 1175–1184. doi:10.1037/0003-066X.44.9.1175.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (2001). Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child development*, 72(1), 187-206. doi.org/10.1111/1467-8624.00273.
- Betz, N. E. (1994). Basic issues and concepts in career counseling for women. In W. Bruce Walsh & S. H. Osipow (Eds.), *Career Counseling for women*. (pp. 1-42). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Betz, N. E., & Borgen, F. H. (2000). The Future of Career Assessment: Integrating Vocational Interests with Self-Efficacy and Personal Styles. *Journal of Career Assessment*, 8(4), 329–338. doi.org/10.1177/106907270000800402.

- Betz, N. E., & Hackett, G. (1981). The relationship of career-related self-efficacy expectations to perceived career options in college women and men. *Journal of counseling psychology*, 28(5), 399. doi.org/10.1037/0022-0167.28.5.399.
- Bussey, K., & Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of gender development and differentiation. *Psychological review*, 106(4), 676-713. doi.org/10.1037/0033-295X.106.4.676.
- Carmo, A. M. D. C. (2003). *Modelo sócio-cognitivo de escolhas da carreira em jovens do 9º ano de escolaridade: O papel da autoeficácia, das expectativas de resultados, dos interesses e do desempenho escolar*. Dissertação de Mestrado não publicada apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Christofides, L. N., Hoy, M., Milla, J., & Stengos, T. (2015). Grades, Aspirations, and Postsecondary Education Outcomes. *Canadian Journal of Higher Education*, 45(1), 48-82. Recuperado de: http://journals.sfu.ca/cjhe/index.php/cjhe/article/viewFile/184203/pdf_1.
- Costa, F. T., Teixeira, M. A. P., & Gomes, W. B. (2000). Responsividade e exigência: duas escalas para avaliar estilos parentais. *Psicologia: reflexão e crítica. Porto Alegre. Vol. 13, n. 3* (2000), p. 465-473. doi.10.1590/S0102-79722000000300014.
- David, R., Paixão, M. P., & Silva, J. T. (2015). Interesses e competências percebidas na infância: Um estudo com crianças do ensino básico. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 16(1), 49-58. Recuperado de: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v16n1/06.pdf>.
- Deemer, E. D., Lin, C., Graham, R., & Soto, C. (2016). Development and Validation of a Measure of Threatening Gender Stereotypes in Science: A Factor Mixture Analysis. *Journal of Career Assessment*, 24(1), 145–161. doi.org/10.1177/1069072714565772.
- Falk, N. A., Rottinghaus, P. J., Casanova, T. N., Borgen, F. H., & Betz, N. E. (2017). Expanding Women's Participation in STEM: Insights From Parallel Measures of Self-Efficacy and Interests. *Journal of Career Assessment*, 25(4). doi.org/10.1177/1069072716665822.

- Flores, L. Y., Navarro, R. L., & Ali, S. R. (2017). The State of SCCT Research in Relation to Social Class: Future Directions. *Journal of Career Assessment*, 25(1), 6–23. doi.org/10.1177/1069072716658649.
- Fouad, N. A., & Santana, M. C. (2017). SCCT and Underrepresented Populations in STEM Fields: Moving the Needle. *Journal of Career Assessment*, 25(1), 24–39. doi.org/10.1177/1069072716658324.
- Gottfredson, L. S. (1981). Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling Psychology*, 28(6), 545-579. doi.org/10.1037/0022-0167.28.6.545.
- Gunderson, E. A., Ramirez, G., Levine, S. C., & Beilock, S. I. (2012). The role of parents and teachers in the development of gender-related math attitudes. *Sex Roles*, 66, 156-166. doi:10.1007/s11199-011-9996-2.
- Guntern, S., Korpershoek, H., & Werf, G. V. D. (2016). Prestige added to Holland's vocational interest scales for the prediction of medical students' aspired work environments. *Journal of Career Assessment*, 24(2), 333-346. doi.org/10.1177/1069072715580418.
- Hackett, G., & Betz, N. E. (1981). A self-efficacy approach to the career development of women. *Journal of vocational behavior*, 18(3), 326-339. doi.org/10.1016/0001-8791(81)90019-1.
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (3rd ed.). Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Jackson, D. N. (1977). *Manual JVIS Jackson Vocational Interest Survey*. Port Huron, Michigan: Sigma Assessment Systems.
- Laranjeira, M. (2015). A formação do autoconceito vocacional em contexto académico e social (Dissertação de mestrado não publicada). Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, Portugal.

- Laranjeira, M., & Teixeira, M. O. (2016). Percepção do feedback do professor e autoconceito vocacional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 17(2), 211–223.
- Laranjeira, M., & Teixeira, M. O. (2018). Portuguese Version of Teacher Feedback Scale: A Preliminary Study. *Paidéia*, 28, e2802. doi. org/10.1590/1982-4327e2802 (online version).
- Lazarides, R., & Watt, H. M. G. (2015). Girls' and boys' perceived mathematics teacher beliefs, classroom learning environments and mathematical career intentions. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 51-61. doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.11.005.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of vocational behavior*, 45(1), 79-122.
- Lent, R. W., & Brown, S. D. (2013). Social cognitive model of career self-management: Toward a unifying view of adaptive career behavior across the life span. *Journal of Counseling Psychology*, 60(4), 557-568. doi.org/10.1037/a0033446.
- Lenox, R. A., & Subich, L. M. (1994). The relationship between self-efficacy beliefs and inventoried vocational interests. *The Career Development Quarterly*, 42(4), 302-313. doi.org/10.1002/j.2161-0045.1994.tb00514.x.
- Leuty, M. E., Hansen, J. I. C., & Speaks, S. Z. (2016). Vocational and leisure interests: A profile-level approach to examining interests. *Journal of Career Assessment*, 24(2), 215-239. doi.org/10.1177/1069072715580321.
- Lopes, A. R., & Teixeira, M. O. (2012). Projetos de carreira, autoeficácia e sucesso escolar em ambiente multicultural. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 13(1), 7–14.
- Low, K. D., & Rounds, J. (2007). Interest change and continuity from early adolescence to middle adulthood. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 7(1), 23-36. doi.10.1007/s10775-006-9110-4.

- Maroco, J., & Garcia-Marques, T. (2006). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas?. *Laboratório de psicologia*, 65-90. doi.org/10.14417/lp.763.
- Moakler Jr, M. W., & Kim, M. M. (2014). College major choice in STEM: Revisiting confidence and demographic factors. *The Career Development Quarterly*, 62(2), 128-142. doi.org/10.1002/j.2161-0045.2014.00075.x.
- Pinto, A. B. & Teixeira, M. O. (2018). Bem-estar subjetivo em Alunos das Escolas Profissionais. In M. C. Taveira, A. D. Silva, C. Marques & M. Leal (Cord. e Org.), *Carreira e aconselhamento: Educação, Mobilidade e Emprego* (pp.150-162). Braga: APDC Edições.
- Primé, D. R., Bernstein, B. L., Wilkins, K. G., & Bekki, J. M. (2015). Measuring the advising alliance for female graduate students in science and engineering: An emerging structure. *Journal of Career Assessment*, 23(1), 64-78. doi: 10.1177/1069072714523086.
- Primi, R., Mansão, C. M., Muniz, M., & Nunes, M. D. O. (2010). *SDS-Questionário de Busca Autodirigida. Manual Técnico da versão brasileira*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Rottinghaus, P. J., Betz, N. E., & Borgen, F. H. (2003). Validity of parallel measures of vocational interests and confidence. *Journal of Career Assessment*, 11, 355–378. doi.org/10.1177/1069072703255817.
- Rubie-Davies, C. M. (2006). Teacher expectations and student self-perceptions: Exploring relationships. *Psychology in the Schools*, 43(5), 537-552. doi:10.1002/pits.20169.
- Savickas, M. L., & Spokane, A. R. (1999). *Vocational interests: Meaning, measurement, and counseling use*. Davies-Black Publishing.
- Sodano, S. (2015). Meaning, Measurement and Assessment of Vocational Interests for Career Intervention. *APA Handbook of Career Intervention, Volume 1: Foundations*, 1, 281–301. doi.org/10.1037/14438-016.
- Steele, C., Andrews, H., & Upton, D. (2012). *Psychology Express: Statistics in Psychology*. Harlow, England: Prentice Hall.

- Super, D. E. (1964). A developmental approach to vocational guidance: Recent theory and results. *Vocational Guidance Quarterly*, 13(1), 1-10. doi.org/10.1002/j.2164-585X.1964.tb00688.x.
- Teixeira, M. O. (1994). Valores e Interesses no desenvolvimento da carreira. Um estudo com alunos do 11º ano de escolaridade. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 30, 153-171.
- Teixeira, M. O. (2008a). A abordagem sócio-cognitiva no aconselhamento vocacional: Uma reflexão sobre a evolução dos conceitos e da prática da orientação. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 9(2), 9–16. doi.org/10.1590/S0101-73301998000400007.
- Teixeira, M. O. (2008b). Inventário de Interesses Vocacionais de Jackson (JVIS). In L. Almeida, M. Simões, C. Machado, & M. Gonçalves (Eds.), *Avaliação Psicológica: Instrumentos validados para a população portuguesa volume II* (2ª Ed. Rev, pp. 57–74). Coimbra, Quarteto.
- Teixeira, M. O. (2009). O desenvolvimento dos projectos profissionais em contexto escolar: as questões da idade e do género. *Psicologia e Educação, Vol. VII* (1), 127-134.
- Teixeira, M. O. (2010). Indicadores de Validade do Inventário de Interesses JVIS num Grupo. In *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia* (pp. 191–197). Universidade do Minho.
- Teixeira, M. O. & Bardagi, M. (2016). Relationship between parenting styles and career development variables in Portuguese students. In Tamara Ramiro-Sánchez & Mª Teresa Ramiro (Coord.). *Avances en ciencias de la educación y del desarrollo*, 2015, (1080-1086). Asociación Española de Psicología Conductual (AEPC). Recuperado de: http://congresoeducacion.es/edu_web4/capitulos_2015.pdf.
- Teixeira, M. O., Barros, A., & Janeiro, I. (2010). Análise Transcultural dos Interesses. Resultados do SDS em Amostras de Portugal e do Brasil. *Actas Do VII Simpósio Nacional de Investigação Em Psicologia*, (1997), 3796–3805.

- Teixeira, M. O., & Costa, C. J. (2017). Carreira e bem-estar subjetivo no ensino superior : Determinantes pessoais e situacionais. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 18(1), 19–29. doi.org/10.26707/1984-7270/2017v18n1p19.
- Teixeira, M. O., & Costa, C. J. (2018). Fontes de autoeficácia em estudantes do ensino superior. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 19(2), 143–155. doi.org/1026707/1984-7270/2019v19n2p143.
- Teixeira, M. O., & Ferreira, I. A. (no prelo). Fatores familiares e escolares nas aspirações, na autoeficácia e no sucesso académico: um estudo exploratório com estudantes de 9º ano. *Revista Portuguesa de Psicologia*.
- Teixeira, M. O., & Laranjeira, M. (2018). Interesses e Perceções de Competência na Infância: Um Estudo Exploratório no Contexto Português. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica*, 2(47). doi.org/10.21865/RIDEP47.2.03.
- Unlu, M., & Ertekin, E. (2013). The relationship between mathematics teaching self-efficacy and mathematics self-efficacy. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 106, 3041- 3045. doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.350.
- Usher, E. L., & Pajares, F. (2009). Sources of self-efficacy in mathematics: A validation study. *Contemporary educational psychology*, 34(1), 89-101. doi.org/10.1016/j.cedpsych.2008.09.002.

ANEXOS

ANEXO I - Distribuição dos resultados

Escalas JVIS e RIASEC	Mínimo	Máximo	Média	DP	Assimetria
Artes Criativas	0	16	7,51	4,28	,19
Artes Espetáculo	0	17	9,55	4,24	-,24
Matemáticas	0	17	6,47	4,93	,38
Ciências Físicas	0	23	8,90	4,99	,19
Engenharias	0	32	6,99	4,45	1,4
Ciências da Vida	0	15	7,95	4,19	-,05
Ciências Sociais	1	15	8,40	2,89	-,16
Aventura-Risco	1	17	10,56	3,58	-,30
Natureza-Agricultura	0	22	6,65	4,02	,70
Profissões Técnicas	0	16	5,65	2,84	,53
Serviços Pessoais	1	15	8,69	3,15	-,40
Atividades Familiares	1	13	7,99	2,90	-,33
Saúde	0	16	7,98	4,70	,18
Liderança	0	14	6,75	3,33	,10
Segurança	1	16	9,39	3,61	-,15
Perseverança	2	16	9,35	3,08	-,03
Responsabilidade	0	16	10,67	2,82	-,60
Ensino	1	15	8,60	3,06	,03
Serviço Social	0	17	9,38	4,78	-,25
Ensino Básico	0	17	7,78	4,21	-,18
Finanças	0	17	8,03	4,19	,13
Negócios	1	17	8,17	3,02	,23
Trabalho de Escritório	0	15	6,87	3,27	,48
Comércio	1	16	8,04	3,17	,31
Supervisão	1	16	8,04	3,46	,20
Gestão de Relações Humanas	1	35	8,87	4,05	2,00
Direito	1	17	8,22	4,05	,28
Consultoria	3	17	8,69	2,70	,23
Escritor-Jornalista	1	17	8,65	4,23	-,03
Realização Académica	3	17	9,87	2,83	,06
Escrita Técnica	1	15	6,25	2,96	,54
Independência	3	15	9,47	2,38	-,02
Planeamento	2	16	9,14	3,11	-,32
Confiança Interpessoal	4	52	11,49	4,35	5,85
SDS-A.C.					
Realista	2	14	7,79	2,66	-,18
Investigativo	2	13	7,73	2,90	-,27
Artístico	2	14	8,23	3,33	-,16
Social	3	14	9,24	2,61	-,47
Empreendedor	2	14	8,04	2,78	-,07
Convencional	2	13	8,12	2,86	-,16

ANEXO II - Correlações dos resultados JVIS e autoavaliação das competências (SDS)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	R	I	A	S	E	C			
1	1,00																																										
2	.56	1,00																																									
3	.01	-.17	1,00																																								
4	.05	-.24	.67	1,00																																							
5	.01	.34	.60	.65	1,00																																						
6	.20	-.10	.54	.72	.52	1,00																																					
7	.14	-.08	.36	.44	.26	.47	1,00																																				
8	.49	.31	.15	.27	.08	.40	.13	1,00																																			
9	.59	.32	.11	.25	.32	.45	.17	.37	1,00																																		
10	.47	.21	.13	.20	.24	.31	.15	.29	.47	1,00																																	
11	.42	.39	-.26	-.18	-.28	-.06	-.16	.32	.31	.32	1,00																																
12	.53	.44	-.10	.03	-.13	.17	-.11	.41	.52	.39	.61	1,00																															
13	-.09	-.22	.37	.48	.36	.61	.24	.31	.22	.09	-.03	.06	1,00																														
14	.32	.42	.19	.23	.34	.12	.08	-.03	-.17	-.14	-.18	-.17	.23	1,00																													
15	-.23	.37	.14	.26	.29	.25	.08	-.11	-.06	.04	-.05	-.07	.20	.41	1,00																												
16	-.05	-.17	.37	.31	.47	.33	.12	.02	.07	.22	-.23	-.06	.30	.28	.36	1,00																											
17	-.07	-.27	.26	.34	.25	.30	.07	-.01	-.03	.02	-.08	.07	.25	.19	.46	.47	1,00																										
18	-.18	.20	.52	.56	.46	.61	.39	.42	-.23	.32	.03	-.11	.44	-.23	.35	.37	.38	1,00																									
19	.11	.41	.43	.55	.61	.38	-.25	-.06	-.01	-.18	.24	.20	-.17	.45	.41	.33	.29	.40	1,00																								
20	.18	.54	.54	.49	.61	.37	.32	-.05	.00	-.09	.36	.32	.36	.41	-.29	.36	-.25	.57	.67	1,00																							
21	.57	.56	.02	-.06	.07	-.28	-.04	.34	.56	.40	.48	.61	-.13	.21	.09	-.05	-.11	.00	-.23	.37	1,00																						
22	.39	-.23	.42	.50	.34	.55	.46	.43	.47	.30	-.15	-.27	.35	-.08	-.12	-.34	-.24	.35	.15	.05	.46	1,00																					
23	.42	.33	.35	.36	-.22	.47	.36	.45	.43	-.17	-.14	.34	.37	-.05	.01	-.19	-.08	.32	.00	.02	.37	.57	1,00																				
24	.32	-.21	.49	.49	.36	.60	.35	.41	.44	-.23	-.05	.32	.46	-.07	-.14	-.29	.23	.37	.15	.11	.40	.60	.61	1,00																			
25	.65	.55	-.24	.32	-.15	.48	-.19	.54	.58	.40	.34	.58	-.23	.15	.04	-.16	-.17	.26	-.06	-.18	.69	.61	.55	.58	1,00																		
26	.43	-.15	.31	-.26	.32	.58	-.20	.36	.43	.49	-.21	.33	.35	.07	-.27	.34	-.24	.40	.24	.12	.47	.48	.30	.50	.56	1,00																	
27	.60	.47	-.25	-.28	-.23	.40	-.15	.37	.58	.48	-.29	.49	-.05	.15	-.04	-.27	-.18	.13	.02	-.15	.62	.54	.43	.48	.74	.51	1,00																
28	.46	-.21	-.25	.39	-.22	.58	-.29	.44	.43	.49	.31	.45	.41	.05	-.24	.33	.40	.45	.19	.08	.49	.55	.36	.57	.60	.64	.52	1,00															
29	.26	.59	.46	.52	.48	.46	-.23	-.08	-.01	.12	.16	.07	.47	.40	.45	.39	.37	.58	.44	.52	-.26	.13	-.02	.12	-.13	.17	-.05	.15	1,00														
30	-.21	-.08	-.08	-.23	-.16	.37	.06	.45	-.25	.36	.33	-.28	.35	-.08	-.21	-.14	-.03	.34	.03	.00	.18	.17	.17	.14	.23	.27	.21	.33	.26	1,00													
31	-.09	.14	.33	.35	-.28	.34	-.08	.37	-.23	-.28	-.19	.33	.39	-.19	.33	-.27	.27	.51	.22	.24	.08	.21	.19	.20	.18	.21	.20	.26	.58	.42	1,00												
32	-.22	-.08	-.24	.40	-.28	.44	-.17	.30	.35	.37	-.13	-.17	.40	.03	-.15	-.29	-.22	.29	.12	.07	.24	.35	.19	.37	.35	.33	.35	.41	.24	.44	.19	1,00											
33	.35	-.23	-.20	.32	-.16	.44	.32	.50	.42	-.28	-.28	.34	.31	-.01	.08	-.02	.12	.23	-.07	.03	.32	.40	.47	.37	.42	.23	.34	.32	.09	.45	.18	.33	1,00										
34	-.20	.11	-.06	-.18	.18	-.23	-.19	-.17	.01	.35	-.11	-.11	-.11	.10	-.07	-.04	.00	.11	.10	-.03	.18	.26	.09	.19	.14	.24	.11	.28	.10	.15	.06	.27	.16	1,00									
R	.18	.09	.06	-.13	.15	-.12	-.08	.08	.11	.19	.01	.01	-.12	.11	-.14	.07	-.22	-.05	-.02	-.05	.02	-.13	-.07	-.01	.03	-.11	-.06	.04	.03	-.04	.01	.10	-.05	.04	1,00								
I	-.19	.33	.72	.54	.48	.41	.35	.11	-.11	-.02	-.23	-.19	.38	.36	.24	.35	.21	.52	.39	.53	.13	-.28	-.24	.31	.00	-.15	-.02	-.13	.49	-.10	.31	-.06	-.20	-.15	.22	1,00							
A	.37	.67	.30	.30	.38	-.15	-.05	.08	.22	-.09	.28	.25	-.20	-.23	.46	.31	.35	.40	.43	.50	.41	-.16	-.22	-.09	-.26	-.01	-.18	.02	.55	.14	.35	.14	-.19	-.03	.24	-.28	1,00						
S	.17	.44	.32	.43	.44	.26	-.20	.05	.06	-.14	.28	.18	-.10	-.19	.35	-.22	.35	.41	.44	.44	-.22	.06	-.11	.09	.00	.03	.04	.15	.44	.05	.26	.07	-.10	.01	.21	-.16	.58	1,00					
E	-.21	-.08	-.22	-.28	-.22	.37	-.26	-.06	-.28	-.27	-.01	-.07	-.12	.16	-.19	-.14	-.27	.23	.11	.10	.24	.22	.08	.29	.31	.24	.41	.39	.16	.08	.23	.22	.01	.17	.41	.17	.16	.47	1,00				
C	.32	-.28	-.18	-.13	-.03	-.29	-.17	-.21	.36	-.19	-.09	-.16	-.07	.22	-.03	-.03	-.22	.09	-.04	-.05	.35	.30	.34	.28	.49	.20	.42	.26	-.05	.00	.15	.14	.13	.10	.30	.23	-.03	.20	.63	1,00			

1 Artes Criativas, A Artístico .37 1 Artes Criativas, C Convencional .32 2 Artes Espetáculo, I Investigativo .33 2 Artes Espetáculo, A Artístico .67 2 Artes Espetáculo, S Social .44 3 Matemáticas, I Investigativo .72 3 Matemáticas, A Artístico .30 3 Matemáticas, S Social .32 4 Ciências Físicas, I Investigativo .54 4 Ciências Físicas, A Artístico .30 4 Ciências Físicas, S Social .43 5 Engenharias, I Investigativo .48 5 Engenharias, A Artístico .38 5 Engenharias, S Social .44	6 Ciências da Vida, I Investigativo .41 6 Ciências da Vida, E Empreendedor .37 7 Ciências Sociais, I Investigativo .35 9 Natureza-Agric., C Convencional .36 13 Saúde, I Investigativo .38 14 Liderança, I Investigativo .36 15 Segurança, A Artístico .46 15 Segurança, S Social .35 16 Perseverança, I Investigativo .35 16 Perseverança, A Artístico .31 17 Responsabilidade, S Social .35 17 Responsabilidade, S Social .35 18 Ensino, I Investigativo .52 18 Ensino, A Artístico .40	18 Ensino, S Social .41 19 Serviço Social, I Investigativo .39 19 Serviço Social, A Artístico .43 19 Serviço Social, S Social .44 20 Ensino Básico, I Investigativo .53 20 Ensino Básico, A Artístico .50 20 Ensino Básico, S Social .44 21 Finanças, A Artístico .41 21 Finanças, C Convencional .35 22 Negócios, C Convencional .30 23 Trabalho-Escritório, C Convencional .34 25 Supervisão, E Empreendedor .31 25 Supervisão, C Convencional .49	27 Direito, E Empreendedor .41 27 Direito, C Convencional .42 28 Consultoria, E Empreendedor .39 29 Escrit. Jornalista, I Investigativo .49 29 Escrit. Jornalista, A Artístico .55 29 Escrit. Jornalista, S Social .44 31 Escrita Técnica, I Investigativo .31 31 Escrita Técnica, A Artístico .35 R Realista, E Empreendedor .41 A Artístico, S Social .58 S Social, E Empreendedor .47 E Empreendedor, C Convencional .63
1 Artes Criativas, Artes Espetáculo .56 1 Artes Criativas, Natureza-Agric. .59 1 Artes Criativas, Ativ. Familiares .53 1 Artes Criativas, Finanças .57 1 Artes Criativas, Supervisão .65 1 Artes Criativas, Direito .60 2 Artes Espetáculo, Ensino Básico .54 2 Artes Espetáculo, Finanças .56 2 Artes Espetáculo, Supervisão .55 2 Artes Espetáculo, Escrit. Jornalista .59 3 Matemáticas, Engenharias .60 3 Matemáticas, Ciências da Vida .54 3 Matemáticas, Ensino .52 3 Matemáticas, Ensino Básico .54 4 Ciências Físicas, Engenharias .68 4 Ciências Físicas, Ciências da Vida .72 4 Ciências Físicas, Ensino .56	4 Ciências Físicas, Negócios .50 4 Ciências Físicas, Escrit. Jornalista .52 5 Engenharias, Ciências da Vida .52 5 Engenharias, Ensino Básico .61 5 Engenharias, Ensino .61 6 Ciências da Vida, Ensino .61 6 Ciências da Vida, Saúde .61 6 Ciências da Vida, Negócios .55 6 Ciências da Vida, Comércio .60 6 Ciências da Vida, Gestão de RH .58 6 Ciências da Vida, Consultoria .58 8 Aventura, Supervisão .54 8 Aventura, Planejamento .58 9 Natureza-Agric., Ativ. Familiares .52 9 Natureza-Agric., Finanças .56 9 Natureza-Agric., Supervisão .58 9 Natureza-Agric., Direito .58	11 Serviços Pessoais, Ativ. Familiares .61 12 Ativ. Familiares, Finanças .61 12 Ativ. Familiares, Supervisão .58 18 Ensino, Ensino Básico .57 18 Ensino, Escrit. Jornalista .58 18 Ensino, Escrita Técnica .51 19 Serviço Social, Ensino Básico .67 20 Ensino Básico, Escrit. Jornalista .52 21 Finanças, Supervisão .68 21 Finanças, Direito .62 22 Negócios, Trabalho-Escritório .57 22 Negócios, Comércio .60 22 Negócios, Supervisão .61 22 Negócios, Direito .54 22 Negócios, Consultoria .55 23 Trabalho-Escritório, Comércio .61 23 Trabalho-Escritório, Supervisão .55	24 Comércio, Supervisão .58 24 Comércio, Gestão de RH .50 24 Comércio, Consultoria .57 25 Supervisão, Gestão de RH .56 25 Supervisão, Direito .74 25 Supervisão, Consultoria .60 26 Gestão de RH, Direito .51 26 Gestão de RH, Consultoria .64 27 Direito, Consultoria .53 29 Escrit. Jornalista, Escrita Técnica .58

Nota: As 34 escalas designam-se: 1) Artes Criativas; 2) Artes Espetáculo; 3) Matemáticas; 4) Ciências Físicas; 5) Engenharias; 6) Ciências da Vida; 7) Ciências Sociais; 8) Aventura; 9) Natureza-Agricultura; 10) Profissões Técnicas; 11) Serviços Pessoais; 12) Atividades Familiares; 13) Saúde; 14) Liderança; 15) Segurança; 16) Perseverança; 17) Responsabilidade; 18) Ensino; 19) Serviço Social; 20) Ensino Básico; 21) Finanças; 22) Negócios; 23) Trabalho de Escritório; 24) Comércio; 25) Supervisão; 26) Gestão de Relações Humanas; 27) Direito; 28) Consultoria; 29) Escritor-Jornalista; 30) Realização Académica; 31) Escrita Técnica; 32) Independência; 33) Planeamento; 34) Confiança Interpessoal.

O RIASEC corresponde aos seis tipos de personalidade: Realista, Investigativo, Artístico, Social, Empreendedor e Convencional.

ANEXO III - Diferenças das médias pelo género no curso Científico e Tecnológico

Estatísticas de grupo

	sexo	N	Média	Erro Desvio	Erro padrão da média
Artes Criativas	m	51	5,78	3,83	0,54
	f	30	6,13	4,26	0,78
Artes Espetáculo	m	50	6,7	3,57	0,50
	f	32	8,28	3,75	0,66
Matemáticas	m	50	9	4,75	0,67
	f	32	5,47	4,85	0,86
Ciências Físicas	m	50	11,18	4,53	0,64
	f	32	9	5,54	0,98
Engenharias	m	50	9,7	3,55	0,50
	f	32	6,25	5,83	1,03
Ciências da Vida	m	50	9,02	4,56	0,65
	f	32	8,5	4,61	0,81
Ciências Sociais	m	50	8,92	2,51	0,36
	f	32	8,88	3,19	0,56
Aventura-Risco	m	50	10,2	3,88	0,55
	f	32	9,94	3,68	0,65
Natureza-Agricultura	m	50	5,86	4,16	0,59
	f	32	5,91	4,40	0,78
Profissões Técnicas	m	49	5,88	2,72	0,39
	f	32	4,69	2,72	0,48
Serviços Pessoais	m	51	7,08	2,99	0,42
	f	32	9,28	3,37	0,60
Atividades Familiares	m	49	6,73	2,71	0,39
	f	32	8,19	2,86	0,50
Saúde	m	50	8,56	4,79	0,68
	f	32	10,66	4,96	0,88
Liderança	m	49	8,27	3,13	0,45
	f	32	7,03	2,96	0,52
Segurança	m	50	10,82	3,43	0,48
	f	32	10,38	3,23	0,57
Perseverança	m	49	10,78	2,92	0,42
	f	32	9,28	3,36	0,59
Responsabilidade	m	51	11,33	2,64	0,37
	f	32	11,5	2,11	0,37
Ensino	m	50	7,28	2,56	0,36
	f	32	8,53	3,43	0,61
Serviço Social	m	49	5,92	3,96	0,57
	f	32	10	4,33	0,76
Ensino Básico	m	51	4,57	3,34	0,47
	f	32	8,16	4,32	0,76
Finanças	m	51	10,33	3,98	0,56
	f	32	7,44	4,20	0,74
Negócios	m	50	8,1	3,71	0,52
	f	32	8,97	2,40	0,42
Trabalhos Escritório	m	50	7,4	3,78	0,53
	f	32	6,66	3,12	0,55
Comércio	m	50	8,28	3,52	0,50
	f	32	7,63	2,57	0,46
Supervisão	m	51	9,43	3,48	0,49
	f	32	8,28	3,25	0,57
Gestão R. Humanas	m	48	9,06	3,58	0,52
	f	32	8,84	5,76	1,02

Direito	m	51	8,59	3,89	0,54
	f	32	9,81	3,91	0,69
Consultoria	m	51	8,88	2,88	0,40
	f	31	8,29	2,69	0,48
Escritor-Jornalista	m	50	5,66	3,37	0,48
	f	32	8,69	3,78	0,67
Realização Acadêmica	m	50	9,78	2,85	0,40
	f	31	9,55	2,91	0,52
Escrita Técnica	m	49	5,06	2,54	0,36
	f	32	6,22	3,36	0,59
Independência	m	51	9,33	2,33	0,33
	f	32	9,59	2,14	0,38
Planeamento	m	50	9,64	3,11	0,44
	f	32	9,06	3,55	0,63
Confiança Interpessoal	m	49	11	3,16	0,45
	f	32	12,75	7,46	1,32

		Teste de Levene					Diferença média	Erro padrão de diferença
		Z	Sig.	t	df	Sig.		
Artes Criativas	V. iguais	0,42	0,52	-0,38	79	0,71	-0,35	0,92
	V. n.iguais			-0,37	55,89	0,71	-0,35	0,95
Artes Espetáculo	V. iguais	0,53	0,47	-1,91	80	0,06	-1,58	0,82
	V. n.iguais			-1,89	63,78	0,06	-1,58	0,83
Matemáticas	V. iguais	0,01	0,94	3,26	80	0,00	3,53	1,09
	V. n.iguais			3,24	65,18	0,00	3,53	1,09
Ciências Físicas	V. iguais	2,50	0,12	1,95	80	0,06	2,18	1,12
	V. n.iguais			1,86	56,72	0,07	2,18	1,17
Engenharias	V. iguais	1,24	0,27	3,33	80	0,00	3,45	1,04
	V. n.iguais			3,01	45,84	0,00	3,45	1,15
Ciências da Vida	V. iguais	0,01	0,92	0,50	80	0,62	0,52	1,04
	V. n.iguais			0,50	65,77	0,62	0,52	1,04
Ciências Sociais	V. iguais	1,71	0,20	0,07	80	0,94	0,05	0,63
	V. n.iguais			0,07	55,04	0,95	0,05	0,67
Aventura-Risco	V. iguais	0,43	0,51	0,31	80	0,76	0,26	0,86
	V. n.iguais			0,31	68,78	0,76	0,26	0,85
Natureza-Agricultura	V. iguais	0,31	0,58	-0,05	80	0,96	-0,05	0,96
	V. n.iguais			-0,05	63,45	0,96	-0,05	0,98
Profissões Técnicas	V. iguais	0,03	0,87	1,93	79	0,06	1,19	0,62
	V. n.iguais			1,93	66,48	0,06	1,19	0,62
Serviços Pessoais	V. iguais	0,50	0,48	-3,11	81	0,00	-2,20	0,71
	V. n.iguais			-3,02	60,11	0,00	-2,20	0,73
Atividades Familiares	V. iguais	0,02	0,90	-2,31	79	0,02	-1,45	0,63
	V. n.iguais			-2,29	63,84	0,03	-1,45	0,64
Saúde	V. iguais	0,16	0,69	-1,91	80	0,06	-2,10	1,10
	V. n.iguais			-1,89	64,60	0,06	-2,10	1,11
Liderança	V. iguais	0,28	0,60	1,77	79	0,08	1,23	0,70
	V. n.iguais			1,80	69,05	0,08	1,23	0,69
Segurança	V. iguais	0,08	0,79	0,59	80	0,56	0,45	0,76
	V. n.iguais			0,59	69,07	0,55	0,45	0,75
Perseverança	V. iguais	0,34	0,56	2,12	79	0,04	1,49	0,71
	V. n.iguais			2,06	59,78	0,04	1,49	0,73

Responsabilidade	V. iguais	4,89	0,03	-0,30	81	0,76	-0,17	0,55
	V. n.iguais			-0,32	76,26	0,75	-0,17	0,53
Ensino	V. iguais	3,57	0,06	-1,89	80	0,06	-1,25	0,66
	V. n.iguais			-1,77	52,77	0,08	-1,25	0,71
Serviço Social	V. iguais	0,11	0,74	-4,37	79	0,00	-4,08	0,93
	V. n.iguais			-4,29	62,16	0,00	-4,08	0,95
Ensino Básico	V. iguais	2,73	0,10	-4,25	81	0,00	-3,59	0,84
	V. n.iguais			-4,01	53,88	0,00	-3,59	0,90
Finanças	V. iguais	0,17	0,68	3,16	81	0,00	2,90	0,92
	V. n.iguais			3,12	63,24	0,00	2,90	0,93
Negócios	V. iguais	6,39	0,01	-1,18	80	0,24	-0,87	0,74
	V. n.iguais			-1,29	79,98	0,20	-0,87	0,68
Trabalhos Escritório	V. iguais	1,22	0,27	0,93	80	0,36	0,74	0,80
	V. n.iguais			0,97	74,86	0,34	0,74	0,77
Comércio	V. iguais	3,68	0,06	0,91	80	0,37	0,66	0,72
	V. n.iguais			0,97	78,46	0,33	0,66	0,67
Supervisão	V. iguais	0,56	0,46	1,50	81	0,14	1,15	0,77
	V. n.iguais			1,53	69,50	0,13	1,15	0,75
Gestão R. Humanas	V. iguais	0,53	0,47	0,21	78	0,83	0,22	1,04
	V. n.iguais			0,19	46,93	0,85	0,22	1,14
Direito	V. iguais	0,02	0,88	-1,39	81	0,17	-1,22	0,88
	V. n.iguais			-1,39	65,79	0,17	-1,22	0,88
Consultoria	V. iguais	0,03	0,87	0,93	80	0,36	0,59	0,64
	V. n.iguais			0,94	66,88	0,35	0,59	0,63
Escritor-Jornalista	V. iguais	0,06	0,81	-3,79	80	0,00	-3,03	0,80
	V. n.iguais			-3,69	60,58	0,00	-3,03	0,82
Realização Acadêmica	V. iguais	0,00	1,00	0,35	79	0,73	0,23	0,66
	V. n.iguais			0,35	62,78	0,73	0,23	0,66
Escrita Técnica	V. iguais	1,19	0,28	-1,76	79	0,08	-1,16	0,66
	V. n.iguais			-1,67	53,61	0,10	-1,16	0,70
Independência	V. iguais	0,35	0,56	-0,51	81	0,61	-0,26	0,51
	V. n.iguais			-0,52	70,22	0,60	-0,26	0,50
Planeamento	V. iguais	0,98	0,32	0,78	80	0,44	0,58	0,74
	V. n.iguais			0,75	59,83	0,45	0,58	0,77
Confiança Interpessoal	V. iguais	0,25	0,62	-1,46	79	0,15	-1,75	1,20
	V. n.iguais			-1,26	38,33	0,22	-1,75	1,39